

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Humanidades
Departamento de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Proposta Curricular de Santa Catarina: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação

Dissertação apresentada
para obtenção do título de
Mestre em Sociologia Política

Mestranda: Maria Waltair Carvalho
Orientador: Dr. Fernando Ponte de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Humanidades
Departamento de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Proposta Curricular de Santa Catarina: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação

Mestranda: Maria Waltair Carvalho
Orientador: Dr. Fernando Ponte de Souza



Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Campus Universitário - Trindade
Caixa Postal 476
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
E-mail: ppgsp@cfh.ufsc.br

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: O FAZER E O DIZER DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.

MARIA WALTAIR CARVALHO

Esta Dissertação foi julgada e aprovada em sua
forma final pelo Orientador e Membros da
Banca Examinadora, composta pelos
Professores:

Prof. Dr. Fernando Ponte de Sousa
Orientador

Prof. Dr. Erni José Seibel
Membro

Prof. Dr. Antonio Munarim
Membro

Profa. Dra. Iise Scherer-Warren
Coordenadora

Florianópolis, SC, Agosto de 2001.

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Lages, julho de 2001.

**Proposta Curricular de Santa Catarina:
o fazer e o dizer da
Secretaria de Estado da Educação**

Maria Waltair Carvalho

Esta dissertação foi julgada e aprovada
em sua forma final pelo Professor Orientador
e pelos membros da banca examinadora,
integrada pelos seguintes professores doutores:

Fernando Ponte de Souza, Dr. – Orientador

Antonio Munarim, Dr.

Erni Seibel, Dr.

A energia desta caminhada veio de muitas fontes de carinho:

**de meus pais – Osvaldo e Alice – pelo apoio de sempre;
da Dona Tereza, pelo lanche sempre ‘quentinho’ nos momentos de desassossego;
do Ivan (do SINTE-Lages), do Gazzoni (do gabinete da Dep. Ideli Salvatti)
e do Valcionir (Sociologia/UFSC),
que, ao cumprirem com competência suas atividades,
ajudaram a diminuir e a efetivar as minhas;
da Célia, do Roberto, da Ideli, do Ricky e da Ana Maria pelos gestos de incentivo;
do meu orientador Prof. Fernando Ponte,
da Prof. Janice, do Prof. Erni Seibel e do Prof. Munarim,
e dos/as demais Professores/as do mestrado,
pela dedicação, pelos ensinamentos e pela amizade;
dos meus entrevistados e das minhas entrevistadas pela solidariedade;
dos meus alunos e das minhas alunas, pela troca diária de saberes;
dos trabalhadores e das trabalhadoras em Educação, pela lealdade na convivência,
pela cumplicidade no trajeto percorrido na luta e
pela construção heróica e cotidiana da dignidade humana e social.**

O mérito é de todos nós.

“E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que se pense estar”.

Gonzaguinha

“... Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.

... Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores da Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.”

Chefes dos Índios das Seis Nações – em resposta agradecendo e recusando convite feito, há muitos anos, após assinarem tratado de paz, pelos governantes de Virgínia e Maryland, Estados Unidos, aos Índios das Seis Nações, para que enviassem alguns de seus jovens às escolas dos brancos.

**“O importante não é o que fazem do homem,
mas o que ele faz do que fizeram dele.”**

Sartre

Filhos?

Filhos !

Maravilhoso tê-los:

Alessandra, Fabiele, Marco Vinícius e Naime-

Razão maior do meu existir.

Meus Anjos de Luz:

Valdir e Ecleteo

Abstract

This dissertation contemplates the recovery, analysis and interpretation of the relationships, which were established along the course of the Santa Catarina Curricular Proposal, since the thinking for its elaboration until this moment, ten years later, and how its acceptance and implementation in the pedagogic practice is happening.

Two approaches are discussed. The first one is regarding the Governments and how they dealt with the Santa Catarina Curricular Proposal, through the State Secretary of Education. The second one is regarding the teaching movement, which in its incessant effort for professional dignity, did not absorb properly the theoretical philosophical contents of the Santa Catarina Curricular Proposal, in its practice in the classroom.

The main focus is given in the chapter, which researches the doing and preaching of the State Secretary of Education, with reference to the official curricular proposal. A theoretical discussion is made, passing through several authors of Education (of the historical critical theory, neomarxists and post-structuralists) and of the Sociology of Education (conflictualists, mainly), and privileging categories as, for example, the contradiction and the praxis.

The theoretical reference of this dissertation is based on the Dialectical Materialism. Therefore, it aims to raise reflections, analysis and discussions about Education, school and curriculum, and, more directly and specifically, about the attitude of the State Secretary of Education: if there is coherence between its practice and theory, going into its relationship with the teachers.

Key words: Santa Catarina Curricular Proposal, Dialectical Materialism, contradiction and praxis.

Resumo

Esta dissertação contempla a recuperação, análise e interpretação das relações que se estabeleceram na trajetória da Proposta Curricular de Santa Catarina, desde o pensar para a sua elaboração até este momento, dez anos após, e como vem acontecendo a sua aceitação e a sua implementação na prática pedagógica.

Duas abordagens são discutidas. A primeira é em relação aos Governos e como eles trataram, via Secretaria de Estado da Educação, a Proposta Curricular Catarinense. A segunda é em relação ao movimento docente, que na sua luta incessante pela dignidade profissional, não absorveu devidamente o conteúdo teórico-filosófico da Proposta Curricular de Santa Catarina, em sua prática na sala de aula.

O enfoque maior é dado ao capítulo que pesquisa o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação, com referência à proposta oficial de currículo. É feita toda uma discussão teórica, transitando por diversos autores da Educação (da teoria histórico-crítica, neomarxistas e pós-estruturalistas) e da Sociologia da Educação (conflitualistas, principalmente), e privilegiando categorias como, por exemplo, a contradição e a práxis.

O referencial teórico desta dissertação baseia-se no Materialismo Dialético. Assim, objetiva suscitar reflexões, análises e discussões sobre Educação, escola e currículo, e, mais direta e especificamente, sobre a postura da Secretaria de Estado da Educação: se há coerência entre sua prática e sua teoria, perpassando por sua relação com o professorado.

Palavras-chave: Proposta Curricular de Santa Catarina, Materialismo Dialético, contradição e práxis.

Sumário

I. Iniciando	01
 II. Situando:	
1. A gênese do currículo e alguns conceitos	06
2. A sociologia da Proposta Curricular de Santa Catarina	22
3. A ótica do movimento docente	51
 III. Teorizando a pesquisa:	
Proposta Curricular de Santa Catarina:	
o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação	83
 IV. Finalizando	 141
 Siglas utilizadas	 149
 Anexos.....	 151
 Referencial bibliográfico	 155

I. Iniciando

“Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias do seu domínio”

KARL MARX

Esta pesquisa busca, como seu principal objetivo, suscitar reflexões e análises sobre o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação, em relação à Proposta Curricular de Santa Catarina, olhando com mais cuidado as relações que se estabeleceram desde a elaboração desta proposta curricular, chegando até uma década – de 1988 a 1998 – para acompanhar de perto um pouco do que foi o processo para a sua implementação.

Pretendo perceber também a reação do movimento docente, por intermédio de uma investigação se a Proposta Curricular de Santa Catarina está sendo trabalhada ou não, e como está na rotina escolar; e as razões que levam os/as professores/as a querer adotá-la ou não, em seu planejamento pedagógico com comprometimento e confiança, como elemento fundamental para uma ação pedagógica transformadora da sociedade atual.

Quero deixar claro que não pretendo, em momento algum deste trabalho, entrar no mérito dos conteúdos das diversas disciplinas que estão contidas na Proposta Curricular de Santa Catarina. Até por que cada uma delas, por si só, já daria uma dissertação.

O materialismo dialético é o referencial teórico que embasa a Proposta Curricular de Santa Catarina. Por isso mesmo, penso que o referencial teórico para cuidar dessa questão, ou seja, o dizer e o fazer da Secretaria de Estado da Educação, tem que ser também o materialismo dialético, para que se possa fazer essa reflexão a partir dos parâmetros teóricos da própria Proposta Curricular de Santa Catarina.

A forma como pretendo abordar este tema: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação, a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina, implica num trabalho de pesquisa historiográfico e de dados primários, como: entrevistas semidirigidas com professores/as da rede estadual de ensino¹, que são lideranças em doze regiões catarinenses (acompanhando as divisões regionais da Secretaria de Estado da Educação e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação, SINTE)². A maioria estava em sala de aula, no período correspondente a esta pesquisa – 1988 a 1998 –, alguns/as ocuparam funções/cargos em entidades/órgãos ligados à Educação e, devido a isto, envolveram-se mais diretamente com a Proposta Curricular de Santa Catarina. Complementarmente, serão necessários os trabalhos e estudos com dados secundários, tais como:

¹ Relação de nomes dos/as professores/as entrevistados/as: Anexo I.

² As doze regionais contempladas são: Florianópolis, Lages, Criciúma, São Miguel do Oeste, Itajaí (Balneário Camboriú), Caçador, Concórdia, Xanxerê (São Domingos), Joinville, Chapecó (e Pinhalzinho), Blumenau e Joaçaba.

leitura de livros, teses, jornais, artigos que conceituem contradição, práxis e demais categorias que auxiliem no entendimento da problemática levantada; além de atas e relatórios.

Esta pesquisa, em termos mais específicos, objetiva também resgatar a história de construção da Proposta Curricular de Santa Catarina, destacando as contradições que permearam este processo, analisando as manifestações dos/as educadores/as quanto a elaboração e aceitação desta proposta curricular. Ainda, investigar se o professorado tem sua ação pedagógica de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Muitos/as dos/as entrevistados/as deram extensos e calorosos depoimentos. Se eles não aparecem no texto da pesquisa, isto não diminui, em absoluto, o seu valor. Todas as entrevistas foram de suma importância, uma vez que auxiliaram na elaboração de pensamentos, que recompuseram a história da Proposta Curricular e, também, neste momento, do movimento docente de Santa Catarina.

A minha experiência pessoal foi preciosa, no sentido de resgatar minhas lembranças do tempo que trabalhei na 7ª UCRE (Unidade de Coordenação Regional da Educação), primeiramente como funcionária do Setor de Estatística e depois como Componente Curricular de Português, participando, assim, desde o início da discussão da PC-SC, até 1990. A partir daí, o Governo de Vilson Pedro Kleinübing extinguiu as UCRE, em todo o Estado, fazendo com que nós, os/as Componentes Curriculares e funcionários/as, voltássemos para a sala de aula. Desde então, passei a vivenciar, *in loco*, a luta de quem quer ter uma prática pedagógica diferente do conservadorismo posto – e às vezes imposto – nas escolas estaduais.

Paralelamente, e a partir de 1988, quando os/as funcionários/as da 7ª UCRE participaram da greve do magistério pela primeira vez, tive a oportunidade de conhecer o movimento sindical. Comecei a participar, primeiro como militante, depois como dirigente sindical, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e da Central Única dos Trabalhadores, de toda a movimentação do magistério público e da luta dos/as trabalhadores/as em geral. Isto, com certeza, concedeu-me um ângulo de visão muito diferente. Não tinha respostas para todas as minhas dúvidas, mas já conseguia formular meus questionamentos, socializar as minhas angústias e buscar, solidária e coletivamente, novas maneiras de compreender a realidade e encontrar alternativas. Como dizia

Bertold Brecht: “A mais bela de todas as certezas é quando os fracos e desencorajados levantam suas cabeças e deixam de crer na força de seus opressores”.

Ambas as experiências que tive, na UCRE e no SINTE, foram riquíssimas em termos de aprendizado e de vivência coletiva. Sem esquecer, é claro, a sala de aula, que, sem sombra de dúvida, é um aprendizado singular, contínuo e maravilhoso. Portanto, assim, socializo um pouco das alegrias e das agruras do meu viver profissional e político-sindical.

Quanto ao material utilizado nesta pesquisa, foram os mais diversos possíveis. Se não usei mais recursos, foi pela dificuldade de acesso. A 7ª CRE, por exemplo, quando solicitei informações sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina, encaminhou-me um ofício dizendo que este material havia sido incinerado³. “Conforme a lei”, foi queimada a história da Proposta Curricular de Santa Catarina na região serrana.

A Coluna do Sindicato dos Trabalhadores em Educação foi de grande ajuda. Primeiramente, era publicada no jornal Diário Catarinense, após, substituído pelo jornal A Notícia, onde ainda é publicada todas as terças-feiras. Ela apresenta os fatos e acontecimentos de maneira objetiva, na exata ordem cronológica.

O plano de redação é bastante simples. No capítulo Situando, pensei em “situar” mesmo, antes do capítulo principal. Discurso sobre a gênese do currículo, transitando por alguns dos vários conceitos existentes na literatura curricular, cujos autores estão presentes no debate atual e são curriculistas respeitados por seus estudos, pesquisas e posições.

Depois, descrevo a sociologia da Proposta Curricular de Santa Catarina, analisando a atuação dos diversos Governos, via Secretaria de Estado da Educação, em relação à proposta de currículo, e como se deram as relações sócio-políticas, neste período.

Na sequência, em A ótica do movimento docente, reconstruo a trajetória do movimento docente, a fim de verificar se o tratamento oferecido por parte da Secretaria de Estado da Educação, ao magistério público estadual, é coerente com o referencial teórico da Proposta Curricular de Santa Catarina, o materialismo dialético. A história do professorado deve demonstrar claramente, na prática, o *fazer* da Secretaria de Estado da Educação.

³ Ver Anexo 2.

No capítulo três, faço a discussão teórica, sempre à luz do materialismo dialético, sobre o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação, referentes à proposta de currículo catarinense. Cito vários autores da Educação e da Sociologia da Educação. Detenho-me um pouco em Marx e mais em Gramsci. Comparo as linhas de pensamento teórico-filosóficas: funcionalistas e conflitualistas e seus principais representantes. Acabo citando Mao Tsé-tung.

No último capítulo, faço minhas considerações finais.

Não tenho a mínima intenção de encerrar esta discussão. Pelo contrário, terei alcançado meu intuito maior, se minha pesquisa puder contribuir, através desta dissertação, subsidiando reflexões, debates e estudos posteriores sobre algum tema que vise alternativas às transformações necessárias para a classe trabalhadora ter vida digna.

II. Situando

1. A gênese do currículo e alguns conceitos

“... afirmações teóricas ocultam o fato real de que o exercício desta educação consagra a desigualdade que deveria destruir.

Afirmar como idéia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual”.

Brandão

A palavra “currículo” é derivada do latim, do verbo *currere*, que significa correr. Nos séculos XIV e XV, utilizava-se o termo *cursus*, significando carreira, corrida. Mais tarde, passou-se a utilizar a palavra *curriculum*, em línguas como o português, o inglês e o francês, e que significava carreira (forma figurada).

Na língua inglesa, a partir de 1824, o vocábulo *currículo* já era utilizado com o sentido de um curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários. No século XX, esta palavra migrou para os Estados Unidos, onde adquiriu o sentido de *currículo vitae*. Por volta de 1940, no Brasil, acontece o aportuguesamento do termo *currículo*.

Pode-se observar, pesquisando a origem dessa palavra, que ao longo de um caminho plural percorrido, passou por vários sentidos e alterações semânticas, numa elaboração histórica que lhe deu a forma e o significado que apresenta hoje.

Terigi ressalta:

“... encontraríamos dificuldades para escolher, entre tantas vozes autorizadas, a qual delas atribuir o mérito de haver determinado o começo, o ponto onde o conceito *curriculum* era o “verdadeiro” *curriculum*” (Terigi apud Costa, 1999).

Atualmente, a Enciclopédia Mirador Internacional define:

“Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz”.

Já no Novo Dicionário Aurélio, uma das definições que mais se adequa a esta situação, no verbete currículo, é: “As matérias constantes de um curso”.

Poder-se-ia citar inúmeras outras definições, entretanto, nestes conceitos todos, de acordo com Berticelli:

“...supõem-se (...) várias construções, como: pedagogia, disciplinas, atividades, objetivos, metas, função, planejamento (educativo), domínio do saber (ciências particulares), aprendizagem, ‘tempo certo’, nível de aprendizagem, eficácia de aprendizagem” (Berticelli,1999:161).

Após a Segunda Guerra Mundial, surgiram as primeiras formulações sobre currículo, apesar de, a partir de 1920, já existirem algumas orientações a respeito desta problemática. Depois de 1945, inicia-se o delineamento de um conceito mais específico sobre currículo, com a modificação teórica do conhecimento e/ou o surgimento de novos saberes, produtos da era industrial, que originou as mais diversas ciências e que trouxe no seu bojo o desenvolvimento da tecnologia. Dessa forma, o saber educacional desponta como a ciência pedagógica.

Surge, então, um novo conceito de currículo, juntamente com o de modernidade: como conhecimentos educativos postos em ordenamento, revelando a multiplicidade de saberes de várias ciências. De acordo com Berticelli:

“Isto nos leva a assumir, com Terigi, que o currículo se desenvolve concomitante e inspirado nas linhas conceptuais da pedagogia estadunidense a que Diaz Barriga chama de “pedagogia da sociedade industrial”. (...) A partir da era industrial se faz a produção do sentido atual do currículo, fenômeno que se estabelece definitivamente no pós-Segunda Guerra Mundial” (Berticelli,1999:162).

Platão e Aristóteles utilizavam o vocábulo *currículo* para fazer referência aos temas ensinados, bastante próximo ao sentido emergente da modernidade. Apesar da evolução do conceito, não significa necessariamente avanço na mesma proporção da questão curricular. Forquin observa que:

“... os teóricos da reprodução, na elaboração da crítica da cultura escolar, em dias tão recentes, tratam das questões curriculares de forma apenas indireta”, e que “as discussões sociológicas sobre o assunto aparecem, na Grã-Bretanha, somente a partir dos anos de 1960. Ou seja, por muito tempo, os saberes escolares foram tidos como ‘naturais’ e não ‘problemáticos’” (Forquin,1996:162).

Estas citações levam à reflexão de que currículo é construção. Esta construção supõe uma determinada perspectiva filosófica do sistema, que dirá a direção e o sentido do processo pedagógico em curso. Todavia, há, aqui, uma contradição visível na superfície desta determinada perspectiva filosófica do sistema. Ela apontará a direção e o sentido do processo pedagógico, *não através da sua formulação, da sua teoria, mas através da prática que se instalará para implementá-la ou não* (Brandão e Malagodi) (Grifo meu). Portanto, a contradição entre o dizer e o fazer se faz notar claramente.

As realidades sociais e culturais estão vinculadas ao currículo, considerando que elas decidem sobre a conveniência ou não de determinado tipo de organização curricular, destacando o seu caráter político, juntamente com a ordem de poder. “É a concretude da prescritividade que se materializa no currículo” (Berticelli, 1999:164).

A prescritividade sempre esteve presente na educação, desde a Grécia clássica, donde os estudiosos, que partem deste pressuposto, remontam o currículo, dada a prescritividade da educação entre os gregos.

É inadmissível, nos dias atuais, um critério curricular com a pretensão de ser universal e um currículo fechado em uma única prescritividade (pois, é sabido que a prescritividade continua presente em todas as práticas curriculares e no próprio sentido de currículo).

É contraditório pensar-se numa proposta de currículo, dentro de uma linha de pensamento progressista, sabendo-se da presença inevitável da prescritividade, que passa a interpretação de um rol de procedimentos a serem seguidos, incompatíveis com a formulação teórica de cunho transformador. Não se admite, contudo, atualmente, que currículo seja uma relação de coisas que se transmite e que se absorve com passividade e acomodação.

Neste sentido, currículo é um campo fértil de produção e de política cultural, onde obrigatoriamente há criação e recriação, e, sobretudo, contestação e transgressão do que está posto e dado. Este conceito dinâmico precisa ser elaborado dentro da concepção que é construída de currículo e sociedade em conjunto.

A enciclopédia traz que currículo é um programa de formação, abrangente, com distribuição sequencial, de maneira didática, de conteúdos e atividades postas em determinada ordem. Segundo Forquin (1996), o currículo pode ser entendido como “... aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito”. Se se entende que a prescritividade está na escola, então currículo será compreendido como as ações previstas e organizadas pela escola. Forquin aprofunda entendendo que currículo pode ser visto como os conteúdos não expressos, mas latente da socialização escolar:

“... o conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas, ou seja, tudo aquilo que os autores anglófonos designam, às vezes, pelo termo ‘currículo oculto’, em contraste com aquilo que se adquire através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais” (Forquin, 1996:187).

A prescritividade maior ou menor, assim como a normatividade, é que determinarão os vários sentidos e conceitos do currículo. Todavia, as inclusões e exclusões sempre se farão presentes, mostrando que não há neutralidade, de forma alguma, porque, seja qual for a concepção que se aborde a respeito de currículo, sempre terá comprometimento com algum tipo de poder e as práticas ficarão, certamente, muito aquém das teorizações.

Como assegura Brandão:

“... afirmações teóricas ocultam o fato real de que o exercício desta educação consagra a desigualdade que deveria destruir. ***Afirmar como idéia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual***” (Brandão, 1990: 97). (Grifo meu).

Toda proposta curricular leva a fazer opções entre as distintas parcelas da realidade. Supõe, portanto, uma seleção cultural que objetiva facilitar a socialização das novas gerações. No entanto, cabe a alguém (pessoa ou grupo) a decisão desta seleção. É no momento da decisão que se faz sentir o poder político, econômico, cultural e religioso. É nesse instante que se manifestam as inclusões/exclusões, definindo-se o perfil de cidadão/cidadã que se quer construir. Para

materializar o currículo, estão presentes os materiais didáticos e o livro texto e/ou as apostilas. Assim, o currículo é o veículo que contém a filosofia, a ideologia, a intencionalidade da educação.

O currículo é sempre construído *para* alguém, *por* alguém. É fundamental, pois, que o autor e o destinatário tenham a mesma opinião sobre o que realmente é importante. Esta coincidência faz necessária a presença do/a professor/a e de seus/suas alunos/as, para conceberem uma proposta curricular, através da experiência e da reflexão teórica, comprometida com a realidade concreta, perpassando pelas questões culturais, econômicas e políticas, e também pelas questões do trabalho, para compreender a comunidade e o mundo onde ela está inserida.

Berticelli levanta a implicação social do currículo:

“... um dos primeiros motivos dessa reflexão: o da cultura como ‘tradição coletiva’, processo de decantação e de reinterpretação permanente da herança deixada pelas gerações anteriores...” (Berticelli, 1999: 167).

Assevera ainda que o currículo:

“... traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo os interesses e jogos de força daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo” (Berticelli, 1999: 168).

Não pode haver neutralidade se há seleção, principalmente de conteúdos curriculares. É o que Forquin chama de “seleção cultural escolar” (1996:189), visto que, a manipulação da informação é exercida com tranquilidade através do currículo veiculado dentro da escola, que, na verdade, representa as idéias e as práticas de fora da escola.

Berticelli lembra Foucault, que nas suas obras diz que há também o “poder difuso”, que não é o poder visível e constituído, porém, aquele que se distribui em “mil instâncias pequenas, individuais, de pequenos grupos, nas reentrâncias mais recônditas da sociedade”. Pode-se ver no currículo a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses

explícitos e os interesses implícitos do poder difuso, “multipartite e multifacetado, polífono”. O exercício do poder, através do currículo, não é diferente, é também muito difuso, passando pela instituição, pelos diversos grupos existentes em seu interior, pelos mais variados sujeitos da comunidade escolar e extra-escolar. (Berticelli,1999:168)

A educação brasileira obedeceu sempre a Teoria Positivista, que está na base dos grupos teóricos que vêem a questão educacional como um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade, não a têm como um mecanismo de discriminação social, um fator de marginalização. Nessa concepção, a escola objetiva reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. Como afirma Gentili:

“O tema currículo é altamente relevante para qualquer estratégia dirigida à questão da relação entre pobreza e educação. (...) O que existe na verdade, é um currículo dominante ou hegemônico, (...) que tornou-se dominante nos sistemas de educação de massa (...) na medida em que os representantes políticos dos poderosos conseguiram marginalizar outras experiências e outras formas de organizar o conhecimento” (Gentili, 1995:28).

Todavia, no Brasil, surge, a partir da década de 60, uma grande produção científica, que teve como destaque, entre as diversas teorizações, a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, fruto das discussões de vários/as educadores/as, de caráter dialético-marxista. Segundo Saviani:

“A pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação ” (Saviani, 1997:14).

Dentro desta concepção, Saviani propõe a distinção entre curricular e extracurricular. Assim, currículo significa:

“As atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade. As demais atividades, (...), não sendo essenciais, definem-se como extra-curriculares” (Saviani, 1997: 118).

Saviani aponta como atividades essenciais as seguintes disciplinas: Português, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, para exemplificar. Enfim, os elementos clássicos que compõem o currículo. Aliás, tão clássicos que até há pouco não se contestava sua existência no currículo. E as atividades extracurriculares, aponta, por exemplo, as comemorações, como: Festa das Mães, Jogos da Primavera, Semana da Pátria, Semana da Criança, entre tantas outras. Enfatiza que as atividades curriculares devem ser enriquecidas pelas extracurriculares e, em hipótese alguma, prejudicadas ou substituídas por elas.

A hegemonia do pensamento positivista, no século XIX, desenhou os limites entre ciência e senso comum, constituindo, a partir daí, entre outros, o conceito de disciplina, que se emprega na modernidade. Segundo o Positivismo, para ser disciplina, um conjunto de conhecimentos deveria preencher determinados requisitos, que também estavam na base do conhecimento científico. De acordo com Macedo (1999:46), fazer a discussão do saber disciplinar, na realidade, é discutir o estatuto de cientificidade do conhecimento positivo.

A realidade era de tal forma compartimentalizada para que, sobre ela, fosse construído um determinado conhecimento científico, porém, após construído, este conhecimento acabava tornando-se inútil. No entanto, a lógica positivista contribuiu cada vez mais para a disciplinarização do conhecimento, criando, inclusive, várias subespecialidades. As disciplinas são, portanto, espaços de poder instituídos, onde diversos e diferentes atores sociais buscam edificar aí a sua hegemonia. Wallerstein (apud Macedo, 1999:47) define as disciplinas, politicamente, como: “organizações com limites, estruturas e pessoal para defender seus interesses coletivos e garantir sua reprodução”.

Esta territorialização do conhecimento é, portanto, uma das formas de poder, onde os diferentes especialistas criam e delimitam rituais para o domínio do conhecimento científico, passando necessariamente pela criação e controle de toda uma linguagem específica. Esta nova linguagem não está ao alcance dos leigos, somente dos cientistas especializados naquela área de conhecimento, portanto, ela continuará cada vez mais específica, atuando, assim, como instrumento de diferenciação, tanto no campo científico como no campo político-social.

À disciplinarização do conhecimento corresponde a constituição de uma escola disciplinar, que acompanha esta forma através de disciplinas, que nem sempre representam os campos de saber legitimados em outras instâncias da sociedade. Estas subdivisões do conhecimento científico nem sempre têm lugar nos currículos escolares. Os critérios para a seleção dos campos do saber representados nos programas curriculares não são científicos. Quem e quais os critérios que determinaram a prioridade do ensino matemático, das ciências naturais, do estudo da língua, da história e da geografia? Por que secundarizar áreas do saber, como, por exemplo, as ciências sociais, a filosofia, a geologia? Poder-se-ia citar aqui, como um dos argumentos, a obviedade, entretanto, se se lembrar a luta dos pioneiros da educação, nos anos 30, para inclusão de determinados saberes (a Matemática, por exemplo) no currículo, concluir-se-á que a obviedade é uma construção histórica.

Há, no momento, várias hipóteses experimentais de estudos realizados sobre a gênese das disciplinas escolares, a sua entrada, permanência e legitimação nos currículos. Macedo (1999:49-51) cita os estudos de Goodson (1993), que formula três hipóteses. Na primeira, aponta para o caráter histórico da seleção de disciplinas que integram o currículo, construído por um grupo de atores sociais, que colocam nele todas as suas crenças, as suas convicções e o seu trabalho. Na segunda, Goodson argumenta que os debates curriculares, no tocante às disciplinas, têm que considerar as lutas por espaço, status e recursos, pois:

“A gênese e a permanência de uma disciplina no currículo são um processo de seleção e de organização do conhecimento escolar para o qual convergem fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, rituais, interesses de hegemonia e de controle, conflitos culturais e questões pessoais” (Goodson apud Macedo, 1999:50).

Na terceira hipótese, Goodson observa uma certa regularidade acerca da criação e da consolidação das disciplinas no currículo escolar. Ao ser criada, uma disciplina escolar busca solucionar uma questão imediata que esteja relacionada ao cotidiano dos alunos. Todavia, para manter-se no currículo escolar, a disciplina necessita legitimação como área do saber científico, tornando-se, assim, uma disciplina formal e distanciando-se da vida prática e da realidade dos/as alunos/as.

As conclusões de Goodson mostram que tanto a criação de disciplinas escolares, quanto a sua permanência e legitimação nos currículos escolares sustentam-se em tradições de valor de certas áreas do saber escolar, relacionados à origem social e a ocupação futura de seu alunado. As classes média e alta têm um preparo acadêmico para exercer uma profissão, ou seja, uma atividade especializada que supõe certo preparo. Às classes baixas, a escola oferece um ensino vocacional ou ocupacional, apontando para o utilitário. Cria-se, então, através desta separação, uma valorização social dos saberes necessários à carreira acadêmica ou profissional, em detrimento do conhecimento utilitário, que está mais relacionado às ocupações que trabalham as pessoas, na sua grande maioria. Este processo, contudo, é contraditório, visto que as influências econômicas e industriais pressionam a existência de currículos escolares utilitários. E, historicamente, permanece desta maneira, e é muito forte, para manter na sociedade o *status* social inferior. Pois, são justamente as classes sociais menos favorecidas que têm a aplicação deste currículo nas escolas públicas.

Nós, catarinenses e brasileiros, temos exemplos flagrantes desta realidade: os exames vestibulares, que favorecem as classes mais abastadas economicamente, e a Lei 5692/71, que foi aplicada sem o objetivo de formar uma elite intelectual e que levava à ocupação ou ao ofício de mão-de-obra barata.

A tradição acadêmica de separação do conhecimento científico valorizado e do saber utilitário, fortemente secundarizado, dispõe de dois mecanismos de manutenção: de um lado, o componente ideológico encontrado no senso comum, e, de outro, os exames nacionais.

As disciplinas escolares não seguem necessariamente os mesmos critérios das disciplinas científicas, tanto que os mais diversos temas podem agrupar-se e entrar para o currículo como disciplina escolar, sem partilhar critérios que definem uma disciplina científica. Desta constatação deriva outro argumento importante: a utilidade é um critério dos mais potentes

na criação das disciplinas escolares, embora não assegure a sua manutenção. O processo para se excluir disciplinas não formalizadas do currículo é a tendência de transferi-las para currículos aplicados nas escolas públicas, onde há grupos sócio-econômicos menos favorecidos.

Conclui-se, então, que o conhecimento formal dissociado da prática acaba por construir um potente mecanismo de diferenciação social, e que não altera a natureza seletiva da escola. Ao mesmo tempo em que se aceita a organização disciplinar do saber escolar, há inúmeras contestações ao caráter fragmentário dos currículos disciplinares, mais relacionadas aos aspectos de interesse dos/as alunos/as e dos limites do próprio conceito de conhecimento.

O currículo disciplinar apresenta algumas questões que são alvo de debates constantes, tais como: a responsabilidade pela pouca relevância do que é ensinado nas salas de aula; a limitação dos conteúdos, tornando-os pouco representativos; uma certa alienação em relação às questões práticas e vitais das comunidades escolares; a escola é portadora de uma organização inflexível, que não dá condições de realizar atividades que não sejam as aulas tradicionais; não há associação entre uma aula e outra, obrigando os/as alunos/as a transitar por diferentes sistemas teóricos, num espaço de quatro horas; não valoriza as experiências prévias dos/as alunos/as e nem respeita a sua linguagem; entre outras questões. A crítica a todos estes itens não é nova, contudo, com certeza, a superação deles é um enorme desafio para a pedagogia. Atualmente, há as mais variadas experiências, desde as que buscam superar os limites estabelecidos pelas fronteiras disciplinares até as que propõem a abolição da estrutura curricular via disciplinas.

O hiato existente entre o discurso curricular e a estruturação formal do currículo em disciplinas escolares não é gratuito. Faz parte de todo um processo de divisão social do conhecimento, onde a ênfase ao saber sistematizado formalmente age como um elemento poderoso de diferenciação e seleção social.

No Brasil, a partir dos anos sessenta, discute-se várias teorizações sobre o conceito de currículo – como a teoria da Pedagogia Histórico-crítica explanada anteriormente – pois, até este período, prevalecia a idéia de currículo como um rol de disciplinas. Começam, então, a aparecer estudos, simultâneos a Saviani e a partir dele, apontando o papel social da escola e da comunidade, e, também, recomendações para incluir o maior número de assuntos para as camadas populares instrumentalizarem-se. Em 1985, a tendência era procurar as causas da evasão

e da repetência nos currículos de primeiro grau, entretanto, não se chegou a uma conclusão efetiva.

No final da década de 1980, acontecem mudanças muito significativas a respeito do entendimento de currículo, superando-se o conceito de um mero elenco de disciplinas, direcionando a pesquisa no sentido de que todas as atividades da escola têm valor para a apropriação do conhecimento pelo/a aluno/a. Diante do papel social que a escola assume, os conteúdos curriculares passam necessariamente por uma revisão, buscando sua adequação. A tendência maior, neste momento, é adotar um currículo crítico e/ou, no mínimo, uma postura crítica frente às questões curriculares.

Na década de 1990, influenciam os estudos a respeito de currículos, os avanços significativos da Nova Sociologia da Educação – a partir de 1960, em vários outros países, chegando-se, inclusive no Brasil, à Sociologia do Currículo – e o rápido abandono da Teoria da Reprodução. O enfoque agora é sociológico.

Silva abrevia da seguinte maneira as visões de currículo e de teoria curricular:

“1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação;

2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação;

3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura;

4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação” (Silva, 1999:12-13).

Como descrito anteriormente, a visão tradicional prevê um currículo que traz no seu bojo um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, que foram selecionados, para serem transmitidos aos estudantes, do amplo leque cultural da sociedade, e visto como um

processo não problemático, uma vez que supõe estas características: consenso sobre tudo o que foi selecionado; há entre quem conhece e aquilo que é conhecido um relacionamento passivo, posto que o conhecimento e a cultura apresentam caráter estático e de inércia; e, por último, a natureza do conhecimento e da cultura gerais e a natureza do conhecimento e da cultura escolares têm apenas diferença na gradação e na quantidade. O tecnicismo comunga desta concepção também.

A Nova Sociologia da Educação e a teorização crítica inicial em educação questionam, em geral, essa visão de currículo, ressaltando que o conhecimento escolar tem um caráter variável e mutável, isto é, *histórico*, e um caráter construído, isto é, *social*, mesmo que alguns curriculistas permaneçam demasiadamente presos às influências externas, como as determinações econômicas.

Surge o impacto das teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas. É a chamada “virada lingüística”, representada, sobretudo, pelos Estudos Culturais, que modifica radicalmente essas concepções, visto que centraliza o papel da linguagem e do discurso na constituição do social, pondo, em consequência, a cultura como prática de significação e com um papel constituidor.

De acordo com Silva:

“A perspectiva pós-estruturalista amplia, por um lado, as abordagens sociológicas (como as abordagens marxistas ou a teorização de Bourdieu, por exemplo) centradas numa visão da cultura como campo de conflito e de luta, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro), baseada na posição estrutural do ator social, para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas. A cultura, nessa visão, é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (Silva, 1999:14).

Silva e Moreira, além das críticas fundamentadas sobre como se vinha estudando o currículo até então, voltam-se para a produção e divulgação de suas pesquisas e análises, que levam a um novo campo de reflexões: os Estudos Culturais. Desta forma, “... a cultura é o terreno

em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (Moreira e Silva apud Berticelli, 1999:173).

As questões curriculares, hoje, estão ligadas intimamente aos problemas sociais e, recentemente, aos aspectos culturais também. Há diversos debates sobre currículo, tanto no Brasil, atualmente, como em outros países. Há também divergências entre os curriculistas. No entanto, não se pode negar a convergência de opiniões sobre a importância do currículo e que esta importância está no fato de que as decisões tomadas a respeito das questões curriculares sempre afetam vidas/ sujeitos.

Tanto afetam vidas/sujeitos, que Gentili afirma:

“(...) os governos neoliberais (...) incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção ‘natural’ onde os ‘melhores’ triunfam e os ‘piores’ perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os ‘melhores’ acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os ‘piores’, as grandes maiorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida” (Gentili, 1996:41).

Dentre os autores curriculistas brasileiros pesquisados para esta dissertação, somente o professor Miguel G. Arroyo tem a convicção de que o currículo não é a prioridade, hoje, no país. Afirmar que uma reestruturação da organização de nosso sistema escolar é mais urgente do que uma nova proposta curricular (Arroyo, 1999). Na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Arroyo esteve à frente da construção da proposta educacional belo-horizontina, chamada Escola Plural³, a qual trata pouco de currículo, entretanto, preocupa-se muito com um novo sistema de educação.

³ A Escola Plural tem como eixos norteadores a ênfase à reorganização dos tempos escolares (nova lógica dos tempos na escola: os ciclos de formação básica, e a organização dos tempos dos profissionais), sensibilidade com a totalidade da formação humana numa escola posta como tempo de vivência cultural e experiência de produção coletiva, orientando a socialização adequada a cada idade-ciclo de formação (Escola Plural, Prefeitura de Belo Horizonte, outubro de 1994).

Segundo a opinião de Arroyo:

“A área do currículo é a área onde mais avançamos, mas, onde não foi possível avançar, é na da organização do sistema escolar. Na organização dos tempos, na organização das séries. Vejam, houve reformas sérias, seríssimas de currículo nas últimas décadas e o índice da reprovação continua quase o mesmo. Porque o desinteresse, porque a qualidade da nossa escola não está apenas no que se ensina, mas como está organizado o tempo, o espaço, o trabalho de quem ensina e de quem aprende. Nesse sentido, o sistema educacional brasileiro está ainda como na época do império, não mudou. (...) Porque se pensou que era suficiente injetar conteúdos críticos para mudar as cabecinhas das crianças (...) e fazer uma revolução” (Arroyo, 1997:14).

Arroyo ainda destaca a ação educativa como fundamental, sugerindo que se traga para o debate as tantas experiências de renovação pedagógica que foram produzidas recentemente na nossa diversidade social e cultural, principalmente no âmbito dos municípios. Não é objetivo deste estudo aprofundar a pesquisa sobre a Escola Plural, nem sobre seus resultados, neste momento. Minha intenção, aqui, é tão somente ressaltar uma outra visão de currículo. Pois, para Arroyo, desde que a escola incorpore as ênfases dadas aos aspectos estruturais de nosso sistema escolar – a organização do trabalho, dos tempos e espaços, dos processos diferenciados de construção do conhecimento e da cultura – o próprio movimento docente, como consequência, daria conta das transformações curriculares necessárias à superação dos processos excludentes e seletivos ainda dominantes no nosso meio pedagógico.

Arroyo traz à tona o debate sobre conteúdo e forma, salientando que a preocupação geral é sempre com o conteúdo, em detrimento da forma. O conteúdo, ou seja, no caso, o currículo, é o alvo das atenções de todos os curriculistas. E há, normalmente, todo um empenho por parte do movimento docente, no sentido de debater e aprofundar as propostas curriculares. Porém, o mesmo respaldo não é dado à forma. Isto é, de que modo, como se aplicam esses conteúdos numa estrutura escolar antiquada, sem nenhuma adequação de tempo e espaço, por exemplo.

A posição de Arroyo é fundamental, na medida que alerta o professorado para outras questões que também merecem destaque e que, por inúmeras razões, passam despercebidas ou

relegadas a um plano subterrâneo, sem a ênfase merecida e necessária. Questões estas que deveriam estar presentes na linha de frente, paralelas aos estudos e pesquisas curriculares.

Sendo o propósito deste capítulo apenas focalizar a gênese e alguns conceitos de currículo, pelo menos os que estão mais em evidência no circuito atual, pode-se concluir que todos esses curriculistas apontados neste trabalho de pesquisa deram importante contribuição para uma compreensão mais profunda e elaborada do que é, qual a importância, como se forma e do que se compõe o currículo na unidade escolar.

2. A sociologia da Proposta Curricular de Santa Catarina

“...Este currículo produz uma cidadania com uma concepção reducionista da pessoa, individualista, que transforma o outro em ser ameaçador por ser diferente.(...) Existe outra proposta colocada, na qual o currículo não pode ser separado da totalidade do social, situado historicamente; é considerado, também, um ato político, onde o professor é o agente deste ato que visa a emancipação das camadas populares”.

Anamaria Lopes Colla

Os governos têm mostrado, grosso modo, como característica, de uma ou de outra forma, mediante planos e ações governamentais, uma grande contradição entre seu discurso e sua prática, principalmente quando se refere às políticas públicas, em especial às da educação.

Poder-se-ia aqui levantar vários casos para exemplificar esta contradição. Todavia, ater-me-ei a um caso específico: o da atual Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC).

A PC-SC, versão 1991, documento oficial da Secretaria de Estado da Educação - SEE, contém o referencial teórico para as escolas da rede pública de ensino. Desde logo, a Introdução elaborada por Paulo Hentz assegura que:

“Procura este documento uma abordagem da educação, nos seus aspectos filosóficos, bem como uma organização dos conteúdos e metodologias de cada disciplina (pré-escolar, 1º grau, 2º grau, educação geral e curso de magistério), abordados todos a partir de uma linha única, que preconiza uma educação transformadora, pressupondo o resgate do conteúdo científico através da escola, conteúdo este trabalhado a partir da realidade social concreta do aluno, direcionado para o entendimento crítico do funcionamento da sociedade e interdisciplinarmente abordado na perspectiva da totalidade” (PC-SC, 1991: s. p.).

Traz, esta proposta, ainda, que a educação, enquanto direito social, deve exercitar a democracia e a cidadania, conseguidas através da apropriação e produção dos conhecimentos e saberes⁵.

Nesta PC-SC, pela leitura de seus textos, autores, bibliografia, depreende-se que seus pressupostos teóricos e metodológicos estão embasados filosoficamente no Materialismo Histórico e Dialético.

⁵ A escola, no entanto, por ela mesma, sozinha, não forma cidadãos. Quando muito, a escola pode preparar, instrumentalizar e proporcionar condições para se construir a cidadania. Como diz Brandão: “A educação do homem existe por toda a parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sócio-cultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver que o educa. A escola é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer”.

Segundo as afirmações de Malagodi:

“O materialismo dialético é, portanto, em primeiro lugar, o resultado das grandes transformações sociais e políticas e do grande desenvolvimento cultural e econômico que constituíram a revolução burguesa, na medida em que o trabalho teórico de Marx tanto quanto sua atividade prática se fazem na forma de uma crítica da sociedade burguesa.

Em segundo lugar, o materialismo dialético significa também o ponto de partida para uma nova revolução na história da humanidade. Trata-se da revolução socialista ou proletária, que consiste na supressão da dominação da classe burguesa, por uma nova sociedade de transição, na qual as fábricas, as grandes propriedades rurais e os demais meios importantes de produção deixam de ser propriedade privada para ser propriedade coletiva, controlada pelo Estado socialista. Este Estado, porém, deve ficar sob o controle de toda a sociedade e não de uma parte dela.

Em terceiro lugar, além de situar-se no vértice de duas revoluções históricas importantes – a revolução burguesa e a socialista –, o materialismo dialético promoveu uma não menos importante revolução na própria forma de fazer ciência. O avanço da ciência, em particular das ciências sociais, passa a ter uma relação muito estreita com a atividade política dos homens. Por outro lado, a própria produção da ciência social passa a depender dos câmbios sociais e políticos, não por uma vontade particular do cientista social, ou pelo desejo do militante político, mas por uma necessidade histórica inteiramente nova” (Malagodi, 1990:16).

A concepção histórica de educação, de mundo, de homem, de sociedade, onde a contradição é o pano de fundo, já é explicitada no primeiro parágrafo do Documento Norteador da PC-SC. Assim:

“Sendo o homem, enquanto homem, produto de um processo constante de contradições e transformação sobre as próprias contradições, a educação como inerente da sociedade, a qual o homem é produtor e produto dela, também passa pelo mesmo processo de contradições e transformação” (PC-SC, 1991:10).

No Materialismo Dialético, a sociedade é uma sociedade de crises e de conflitos. As realidades sociais se desdobram e acabam dando origem a novas realidades. “*Sem o saber que*

existe na fala, mas cheios do saber que existe na prática os subalternos criam e recriam a sua própria educação. E ela não existe só para difundir o saber, mas para reforçar o resistir (Brandão, 1990:106).

A PC-SC faz, em seguida, uma análise da educação positivista que impera na prática docente nas salas de aula e que vê o homem como produto pronto e acabado, que vive numa sociedade onde os interesses das classes sociais não são contraditórios, nem tampouco antagônicos e irreconciliáveis. A realidade é algo dado, definitivo, terminado. A educação é repassadora de conteúdos e saberes prontos e acabados, a-histórica, excludente, visto que está a serviço de uma classe social apenas.

A PC-SC, pela concepção que traz, enfatiza que o saber acumulado pela humanidade há que ser socializado, posto que é patrimônio construído no coletivo e, como tal, pertence a todos. Este é o discurso, em linhas gerais, que preconiza a PC-SC, oficializada pela SEE. No entanto, não há políticas governamentais para a Educação capazes de dar conta desta socialização do saber.

A PC-SC vê o/a professor/a como “o eixo e, em torno do qual a melhoria da qualidade se processará” (PC-SC: Jornal 3, 1990:3).

Brinhosa descreve:

“... o professor é o responsável pelo fazer pedagógico da sala de aula. Isto o remete para o nível de ampliar as suas condições e responsabilidades nas lutas que terá que travar para se produzir uma educação catarinense com melhores condições objetivas (material didático-pedagógico, salários, etc.) e subjetivas (conhecimento)” (PC-SC, 1991: 10).

Brinhosa, aí, supõe que os/as professores/as apropriar-se-ão deste conhecimento, uma vez que serão eles os/as “mediadores/as” deste processo. E conclui:

“O que realmente necessitamos é de educadores com conhecimento apropriado de uma Escola que possa ter um Plano Político Pedagógico e, assim, produzir condições para que os alunos se apropriem

de um nível de conhecimento, que os possibilitem produzir uma nova ordem de cidadania” (PC-SC, 1991:10).

A PC-SC traz, ainda, preocupações sobre a avaliação escolar, fazendo críticas à forma como é feita, mas sem nenhum comprometimento com qualquer outra alternativa possível, que indique alguma forma avaliativa. Aponta, também, a participação democrática para que se reveja dois instrumentos antigos, presentes nas escolas: o Conselho de Classe e o Regimento Escolar.

Em linhas muito gerais, este é o resumo do que apresenta a PC-SC, até porque não é propósito desta pesquisa analisar o conteúdo da mesma, apenas situar na teoria que ela apresenta, para embasar a seguinte interrogação: será que a prática da SEE guarda coerência com o discurso apresentado pela PC-SC? Terá o seu fazer consonância com este seu dizer?

Uma das formas de investigação desta coerência – ou incoerência – é a verificação da história de como esta proposta foi gestada e encaminhada no cotidiano da sala de aula, e de como, quanto e quando ela entra na rotina docente, através das políticas educacionais dos sucessivos governos.

Nos últimos anos dos governos militares, uma discussão – ainda que abafada e reprimida pelo autoritarismo governamental – sobre teorias que tinham a ver com educação, principalmente os escritos de Gramsci (1891-1937), logo encontrou espaço nos debates, inicialmente tímidos, porém que cresceram e serviram para modificar a postura do professorado frente ao modelo educacional vigente, bastante conservador. Esses debates se fortalecem e se aprofundam a partir de 1985.

Apesar de toda esta movimentação e crescente conscientização do professorado, a década de 80 – chamada “década perdida” – deixou sérios reflexos para o magistério. O professor Alceu Ferrari analisa esta década afirmando:

“a) Houve um aumento dos serviços educacionais, ou seja, houve uma ampliação na oferta de vagas;

b) Apesar do aumento dos serviços, houve uma redução dos gastos com a Educação, que se fez notar nas condições de trabalho e salário do professor;

c) Houve um aumento nos índices de evasão e reprovação escolar, resultantes da redução dos gastos com a Educação;

d) Os gastos que deixaram de ser efetuados com o setor educacional serviram para o pagamento de parte dos serviços da dívida externa” (Ferrari apud Barbosa Filho, 1995: Suplemento Pedagógico).

Como resultado dessa atitude do Governo, a Educação Brasileira foi atingida violentamente. Segundo Barbosa Filho:

“Deixamos de investir em Educação no Brasil na década passada para transferirmos verbas públicas (em forma de pagamento da dívida) para outros países, que depois, cinicamente, vêm ‘fazer o favor’ de financiar projetos educacionais para a nossa ‘pobreza desvalida’. É o extremo do cinismo!” (Barbosa Filho, 1995: Suplemento Pedagógico).

Acompanhando o movimento nacional dos/as educadores/as, formou-se um movimento catarinense, dentro do magistério público estadual, pela democratização da educação, que chamarei de “movimento docente”.

Aqui em Santa Catarina, assume o Governo do Estado, em 1982, pelo partido político denominado ARENA, Esperidião Amin Helou Filho, que, aproveitando o momento, inicia a elaboração de um “Plano Estadual de Educação”, para o período de 1985 a 1988, através de um processo participativo de docentes e entidades ligadas à educação, em todo o estado, e que culminou no “Congresso Estadual sobre a Democratização da Educação”, em Lages, de 22 a 27 de outubro de 1984. Na “Primavera de 1984”, é publicado o famoso “livro verde”, intitulado “Democratização da Educação: a opção dos catarinenses - Plano Estadual de Educação 1985-1988”, como resultado deste congresso e que se transforma no documento-processo “Democratização da Educação: a opção dos catarinenses”, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, como Resolução 02/85.

O seu conteúdo traz todo o processo vivenciado para a elaboração deste plano, todas as deliberações para a política educacional deste governo, questões relacionadas ao ensino de pré-escolar, ensino regular de 1º e 2º graus, ensino superior, fundações educacionais e vestibular, ensino supletivo e MOBRAL, educação especial e escola de livre iniciativa. Contém, ainda,

capítulos dedicados à assistência ao educando, organização e participação comunitária, educação e os meios de comunicação social e administração do sistema (política e organização, recursos humanos, financeiros e materiais).

Neste livro, já é visível a preocupação dos/as professores/as com as questões do currículo escolar: sua caracterização, causas e problemas, diretrizes específicas para elaboração curricular e programas de ensino, e deliberações aprovadas a respeito desse quesito.

Essas discussões aconteciam em outros estados brasileiros também.

Na parte introdutória da PC-SC, versão 1998, lê-se, a respeito:

“Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade” (PC-SC, 1998:10).

Esta clandestinidade, entretanto, ganha espaço com a vitória política do PMDB nas eleições estaduais de 1986, em vários estados, incluindo Santa Catarina. O Governo do Estado é assumido por Pedro Ivo Campos, que falece durante o mandato, assumindo, então, o cargo o vice-governador Casildo João Maldaner; ambos faziam oposição ao governo anterior de Esperidião Amin Helou Filho. O PMDB tem influência de Dirceu Carneiro – ex-prefeito de Lages – e de Nelson Wedekin, eleitos Senadores nesta mesma eleição. A Secretaria da Educação foi assumida por José Tafner e depois por Júlio Wiggers. Na Coordenadoria de Ensino (CODEN) assumiu Paulo Hentz e como coordenador da PC-SC, Mário César Brinhosa.

Lembro-me que na abertura solene de um dos encontros da PC-SC, o então Secretário Tafner – hoje diretor de uma universidade particular, de propriedade do Prof. João Batista Matos – fez seu discurso dentro da linha conservadora de pensamento, altamente tecnicista e totalmente em contradição com o referencial teórico da PC-SC. Essa atitude deixou os/as professores/as presentes muito apreensivos/as, pois como haveria de ser o destino da PC-SC, se o próprio Secretário da Educação, que deveria de ser a pessoa mais comprometida com a PC-SC, não conhecia o seu conteúdo ou não fazia questão de reconhecê-lo? Afinal, por que essa contradição

tão explícita entre teoria e prática da SEE? E por que estávamos nós discutindo a PC-SC todo aquele tempo? No entanto, ninguém respondia essas questões e as dúvidas só faziam aumentar.

Brinhosa relata a contradição dentro do próprio Governo, onde vários segmentos não aceitavam o conteúdo da PC-SC. O primeiro jornal foi enviado às escolas, na calada da noite, fazendo o percurso: SEE, rodoviária, UCRE, para de manhã ser distribuído nas unidades escolares, como encarte do jornal 'Conferindo', do Governo. Para a Coordenação da PC-SC, gerenciar essas contradições transformou-se em rotina (Brinhosa, entrevista agosto de 2000).

“A gente pensava que era possível por dentro do poder romper algumas barreiras. A experiência mostrou que é muito difícil. Porque, quando se está por dentro [do poder], para você não ser engolido, é uma luta feroz. É pior que a luta entre a vida e a morte. Hoje eu tenho claro. (...) tem de ser de fora para dentro. Não adianta eu ocupar esse ou aquele posto do poder, achando que eu vou mudar. Essa experiência de ocupar cargos, funções, com todo o nosso empenho educacional, me provou que a transformação não se dá por dentro. (...) São os grupos agindo, tomando o poder de outra maneira, derrubando o que tem e fazendo outro. Acho que posso me dar ao luxo de dizer isso hoje” (Brinhosa, entrevista agosto de 2000).

Para o movimento docente foi um período conturbado, considerando as diversas reivindicações feitas durante este mandato, levando a fortes mobilizações de âmbito estadual, traduzidas por greves históricas da categoria.

Hentz afirma:

“O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que na maior parte do país se trabalhassem novas propostas curriculares, com apoio oficial, no período entre 1987 e 1991” (PC-SC, 1998: 10).

O Governo de Pedro Ivo Campos/ Casildo João Maldaner (1986-1990) coloca em cargos de confiança e, também, no quadro de funcionários da SEE, alguns/mas professores/as

progressistas que já participavam do movimento nacional do magistério pela democratização da educação, dentro da linha de pensamento histórico-cultural.

Assim, a SEE inicia, dentro deste contexto, a discussão da primeira versão da PC-SC, mesmo havendo oposição dentro do próprio governo, e inclusive dentro da própria SEE (mais especificamente, no setor de ensino mesmo) a esta iniciativa e, mais ainda, também oposição à concepção histórico-crítica de educação, que já se evidenciava e que incomodava alguns pelo seu teor. Havia, visivelmente, falta de identidade e coerência ideológicas dentro do próprio quadro de pessoal deste Governo, uma vez que não existia unidade de concepção e de ação.

O professor Antonio Munarim escreve em sua tese de doutorado:

“Em vez de, por este feito, se entender que o Governo de Pedro Ivo/Casildo Maldaner fora um governo democrático, é melhor dizer que, no campo da educação, o único espaço que restou foi o espaço da CODEN e a conseqüente elaboração da proposta curricular. Ou seja, assim como o Governo Amin foi autoritário ao não cumprir o plano democraticamente elaborado, utilizando-se da estratégia de sempre jogar para a frente os seus encaminhamentos, o de Pedro Ivo/Casildo igualmente o foi na medida que também não cumpriu o mesmo plano. Mais que isso: na medida que reprimiu violentamente, inclusive com a polícia o movimento docente que, ao início daquele Governo, exigia o cumprimento daquele plano. (...) Da execução desse plano tem-se que, de um lado o Governo Amin, tão somente ao final de seu mandato e considerado o imperativo de vir ter que entregar o governo à oposição – seu candidato já havia perdido a eleição –, encaminhou certas políticas às quais ele mesmo era contrário, para que o futuro Governador as cumprisse. Por exemplo, desencadeou o processo de eleição de diretores das unidades escolares da Rede Pública Estadual e concedeu amplo aumento salarial aos trabalhadores em educação. De outro lado, o Governo de Pedro Ivo Campos/Casildo Maldaner, tão logo assumiu a função de governar, tratou de desfazer o que o Governo anterior havia encaminhado no apagar das velas. Nega o aumento de salário concedido, reduz o mandato dos diretores eleitos e os diretores seguintes já serão nomeados por ato do Executivo e, ademais, simplesmente desconsidera o Plano Estadual de Educação” (Munarim,1999:155).

Na mesma tese, encontramos um depoimento que diz:

“Quando entrou o Governo de Pedro Ivo Campos, ele baixou imediatamente um decreto acabando com certas conquistas políticas da categoria dos professores, como eleição de diretores e conselho deliberativo. Quer dizer, Pedro Ivo não aceitou o que o Governo Amin instituiu só de última hora, depois de tanta luta dos professores. Em contrapartida, Pedro Ivo se vê obrigado a levar pessoal de esquerda para a SEE, com isso começa a se construir a Proposta Curricular de Santa Catarina” (Professora da UNIPLAC apud Munarim, 1999:155).

Como se percebe, neste Governo, há mais que uma contradição entre teoria e prática; há contradição também na teoria, visto que havia mais de uma linha de pensamento, inclusive, na própria SEE, dentro mesmo do setor pedagógico.

A discussão da PC-SC tem seu início, assim, no Governo de Pedro Ivo Campos, que priorizou a reorganização curricular, passando, para isso, por uma reestruturação organizacional na SEE. Este governo criou, então, na SEE, a CODEN – Coordenadoria de Ensino – e a SUBEN – Subunidade de Ensino – nas coordenadorias regionais de educação, onde atuavam os Componentes Curriculares⁶. A CODEN, grande articuladora do processo, objetivava garantir a concretização da ação pedagógica em sala de aula. Era necessário uma política educacional para estabelecer as diretrizes básicas de ação para o ensino da rede estadual de Santa Catarina.

Em maio de 1988, em Blumenau, aconteceu o primeiro Encontro de Componentes Curriculares, onde se iniciou a discussão de uma proposta de currículo. Neste encontro formaram-se grupos de trabalho, cujas discussões culminaram com a produção de um documento intitulado “Documento Norteador para uma Proposta Curricular” (PC-SC, 1991:10-12), que estabeleceu os pressupostos teórico-metodológicos para uma ação interdisciplinar desde a pré-escola até o 2º grau.

Brinhosa, como entrevistado, confessa a respeito do processo inicial:

“Acho que tem uma coisa interessante (...) da PC-SC, *é a questão toda da contradição entre aquilo que se pensa e aquilo que se faz*. Vou te mostrar a negação desta contradição: (...) em Blumenau foi uma loucura o que a gente fez. Uma operação de desmonte: fazer com que

⁶ Os/as Componentes Curriculares, funcionários/as das UCRE, eram professores/as habilitados/as em uma disciplina específica, que trabalhavam diretamente com os/as professores/as de cada uma dessas disciplinas, nas escolas públicas estaduais da região de abrangência da respectiva UCRE (Unidade de Coordenação Regional).

os Componentes Curriculares perdessem todo aquele poder que tinham e começar outra coisa, e começamos a pensar (...) e aí resolvemos fazer um jornalzinho” (Brinhosa, entrevista agosto de 2000). (Grifo meu)

Em fevereiro de 1989, realizou-se um seminário interno na CODEN, que estruturou e sistematizou as ações específicas para a elaboração de uma proposta curricular. Dentre as ações planejadas, destacava-se a realização de encontros para estudo. Assim, de 07 a 11 de agosto de 1989, os grupos de Componentes Curriculares, agora separados por disciplinas, formaram três pólos: Florianópolis, Brusque e Chapecó. Em outubro – de 02 a 06 - do mesmo ano, mais três pólos foram constituídos: Laguna, Brusque e Balneário Camboriú. O terceiro e último encontro ocorreu em Laguna, de 13 a 15 de dezembro de 1989.

Nesse ínterim, os/as professores/as da rede estadual de ensino realizaram uma greve com várias reivindicações, entre elas, melhores salários. No mesmo período, houve questionamentos da categoria do magistério em relação à PC-SC, encaminhada pela SEE, no sentido de desconfiança e de insegurança por parte do movimento docente, que olhava bastante apreensivo para esta contradição entre a prática e a teoria da SEE, visto que num governo autoritário fosse apresentada uma proposta tão progressista. Isto posto, gerava a dúvida de que alguma coisa estaria aí embutida e que ainda não se podia vislumbrar o que era.

Como resultado dos encontros – e apesar de todo o clima de insatisfação e de protesto do professorado pela forma como vinha sendo conduzida e encaminhada a PC-SC – foi editada a sistematização dos conteúdos acumulados nos pólos e o suporte metodológico, através do documento “Proposta Curricular – Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos”⁷, que após sistematizado em 1990, foi editado na sua versão definitiva em 1991.

⁷ Posteriormente, a PC-SC foi publicada na forma de jornal pela SEE. Vide: Jornal 2 – Duplo Desafio; Jornal 3 – A Continuidade do Processo; Jornal 4 – E o Processo Continua...

Uma vez concluída a elaboração da PC-SC, restava agora a sua implantação nas escolas da rede estadual de ensino.

No Governo de Pedro Ivo Campos não mais se fez Plano Estadual de Educação. Obedecendo a Constituição Federal, o Plano Estadual de Educação cede espaço para os Planos Plurianuais⁸ de Governo. A questão educacional mais visível do Plano Plurianual deste mandato foi, sem dúvida, a PC-SC.

Em 1990, a coligação liderada pelo PFL-PPB lançou como candidato para o Governo do Estado, o ex-prefeito de Blumenau, Vilson Pedro Kleinübing, que foi vitorioso, com larga vantagem de votos sobre os demais; e para o Senado, Esperidião Amin Helou Filho, ex-governador de Santa Catarina. O PMDB lançou Paulo Afonso Evangelista Vieira, que havia sido Secretário da Fazenda do Governo de Pedro Ivo Campos/ Casildo João Maldaner. A coligação liderada pelo PT e PDT disputou a eleição com o candidato o Senador Néelson Wedekin, ex-PMDB. O PSDB, que estava em fase de organização estadual, apresentou a candidatura do Senador Dirceu Carneiro, também ex-PMDB.

O Governo de Vilson Pedro Kleinübing, de 1991 a 1994, governo de oposição em relação ao anterior, contava com 27 dos 40 deputados eleitos. Para a Secretaria da Educação, foi escolhido um ex-deputado federal, ligado aos empresários da região norte de Santa Catarina, Paulo Roberto Bauer - “trabalhador, bem sucedido e durão para colocar a educação catarinense nos eixos”⁹.

Kleinübing, no seu discurso de posse, manifestou seu principal objetivo: o de ser um grande gerente estadual, determinando uma profunda reestruturação nas finanças do Estado, valendo-se de medidas que visavam elevar a arrecadação estadual e a implementar um programa de austeridade e modernização do serviço público. A valorização da carreira profissional do servidor público aparece como prioridade. Igualmente, a necessidade de se redefinir o papel do Estado e de preparar a administração pública para a viabilização do processo de retomada do

⁸ Planos Plurianuais significam uma plataforma de governo que se consubstanciará na programação orçamentária governamental para o triênio seguinte. Explicita a visão do Governo Estadual, estabelecendo o programa estadual das ações para o mandato, elaborado por técnicos das diversas secretarias e órgãos alinhados à estrutura do Estado. Contém: diagnóstico da realidade, diretrizes norteadoras das ações, objetivos e metas a serem alcançados. Passa pela aprovação da Assembleia Legislativa e é publicado em Diário Oficial.

⁹ Trecho do discurso do governador Vilson Pedro Kleinübing, na posse do Secretário de Educação, em 03/03/90.

desenvolvimento passam a ser o eixo central desta administração. Neste Governo, há coerência entre o seu discurso e a sua prática (de um governo do PFL); e ambos contrários à PC-SC.

A PC-SC foi quase que ignorada, pois, neste mandato, a visão que reinava sobre a questão educacional não coadunava com o espírito progressista da proposta já elaborada. Este Governo, como o anterior, apresenta um Plano Plurianual para a Educação, tendo seu eixo central na Municipalização das Escolas, seguindo a cartilha neoliberal, e que se constituirá numa das principais ações deste mandato, na área da Educação. A Municipalização repassa, então, aos municípios as Escolas Isoladas, as Escolas Reunidas e os Grupos Escolares, que até agora pertenciam à rede estadual de ensino.

O que fica evidenciado, através das diretrizes para a Educação de Santa Catarina, é que o Estado, via SEE, não tem uma proposta consistente voltada para o atendimento das demandas educacionais, principalmente de pré-escolar e ensino fundamental, não suprimindo as carências das classes menos favorecidas, ou o faz de forma muito branda.

Com relação aos objetivos propostos para a Educação no Plano Plurianual, os mesmos estão voltados para uma educação reprodutora do sistema sócio-político-econômico, reafirmando, assim, Bourdieu e Passeron, quando denunciam a escola como lugar de reprodução das desigualdades sociais, servindo de instrumento para a classe hegemônica perpetuar as condições de exploração do homem.

“No entanto, o que se percebe é um governo bem afinado com a conjuntura internacional e também preocupado em garantir espaço para a elite catarinense, através de ações estaduais priorizando os investimentos em áreas estratégicas do comércio e da indústria, em detrimento do social, em especial saúde, educação e segurança” (Gonçalves, 2000:34).

Em 1992, neste mandato, foi aprovado o atual Plano de Carreira para o Magistério Público Estadual. Segundo avaliação do SINTE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Oficial de Ensino), foi neste período que o magistério catarinense mais perdeu direitos e conquistas, que obtivera com muita luta ao longo dos anos.

A PC-SC, entretanto, fazia-se presente de algum modo, pois, afinal de contas, ela era oficialmente a proposta de currículo do Estado e não havia outra para substituí-la como política educacional do então Governo Estadual. Aliás, não havia nenhum plano deste Governo – a não ser o que estava incluído no Plano Plurianual – para a Educação. O Projeto “Criança 2000”, não progrediu além de projeto e, apenas, organizou alguns poucos cursos de capacitação.

Segundo Paulo Hentz:

“As escolas que já tinham conseguido se apropriar das discussões da pedagogia histórico-cultural continuavam na discussão, independentes. (...) E justiça seja feita, no governo de Kleinübing, na área de ensino da SEED que não tinha como programa continuar a PC-SC, técnicos, professores e algumas chefias tiveram a sabedoria de articular naquele governo, pelo menos nos dois últimos anos, a continuidade da Proposta através do Projeto de Capacitação Criança 2000. Por esse projeto, pelo menos 1 a 2 professores de cada escola de SC participaram de curso de capacitação em 1993 e 1994 com base na Proposta Curricular” (Hentz apud Munarim, 1998:157).

De novo, a contradição da teoria refletida na prática.

O Governo de Vilson Kleinübing, em 1991, cria um grupo, com o objetivo de formar um fórum para discutir a possibilidade de programas e política de financiamento para a Educação, mais especificamente no que se refere à capacitação. Este grupo era formado por representações das Instituições de Ensino Superior (IES), da Delegacia do Ministério de Educação e Cultura (DEMEC), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da SEE, e recebeu a denominação de Grupo Gestor Estadual (GGE).

Automaticamente formaram-se os Grupos Gestores Regionais (GGR), que, na região de Lages, foi responsável pelo Plano Regional de Educação¹⁰ (PRE).

O PRE da Região Serrana de Santa Catarina é o resultado de um processo político e pedagógico, que teve sua gênese na convergência de diversas iniciativas e práticas, derivadas da articulação de órgãos governamentais e organizações da Sociedade Civil, responsáveis pela

¹⁰ Ler sobre o Plano Regional de Educação (PRE), da região de Lages, a tese de Doutorado do Professor Antônio Munarim, 2000, que consta na bibliografia desta dissertação.

elaboração e execução de políticas educacionais para as redes municipais e estadual da região de Lages. O objetivo comum fica na busca da melhoria da qualidade da educação fundamental. O PRE já existe no Governo Kleinübing, fruto dos cursos de capacitação da PC-SC do Governo anterior. No entanto, alcançou seu auge nos anos de 1995 e 1996, no Governo de Paulo Afonso, coincidindo com os dois últimos anos de mandato dos prefeitos municipais, eleitos em 1992. Em Lages, a Frente Popular está na prefeitura representada pelo prefeito Dr. Fernando Agustini, que se empenha, junto às demais entidades da Sociedade Civil, a prosseguir com o PRE. As demais prefeituras da região reforçam este coletivo. Assim, neste espaço de tempo, o PRE tem seu período mais fértil, no que diz respeito a sua principal atividade, ou seja, a formação do professorado, através dos cursos de capacitação, como parte do processo de mudança curricular: a PC-SC. Munarim pondera que o PRE sobreviveu, apesar do Governo de Paulo Afonso, via SEE, determinar seu fim, retirando o apoio financeiro até então oferecido. Porém, as forças políticas e sociais locais envolvidas com o PRE resistiram, dando autodeterminação política ao Plano e todo o vigor necessário para a sua continuidade. O PRE, no mínimo, contribuiu para que um determinado número de cidadãos/ãs da Região Serrana Catarinense tivesse uma melhoria significativa de qualidade de vida, ao fazer, através dos/as educadores/as, uma Educação de melhor qualidade social.

No Governo Pedro Ivo Campos/Casildo João Maldaner, a Coordenação da PC-SC, por intermédio da CODEN/SEE, teve uma feliz iniciativa, que foi deixar asseguradas algumas ações que, de certa forma, garantissem a continuidade necessária para o prosseguimento do processo de implantação da PC-SC, para além do mandato governamental.

Na PC-SC, versão 1991, o Coordenador da Proposta Curricular – Professor Mário César Brinhosa – elenca esses mecanismos, que exigirão do próximo governo um certo compromisso de não parar este processo. Eis alguns deles:

“1 - Um plano de capacitação para todo o magistério, em 1991, com o intuito de aprofundar as concepções e especificidades da Proposta Curricular”. (...)

“4 - A continuidade dos encontros sistematizados com as Instituições de Ensino Superior, nos quais se definiu um Plano de Ação conjunta entre a Secretaria e as referidas Instituições. Deste Plano se produziu um Protocolo de Intenções que garantirá a

continuidade do processo, também através das Universidades e Fundações Universitárias deste Estado” (PC-SC, 1991:10).

Esta parte é concluída por Brinhosa afirmando:

“Todas estas ações são fatores fundamentais para a continuidade do processo. Mas, não poderíamos deixar de ressaltar o nível em que realmente se dará a continuidade: os professores, no exercício das suas funções públicas, ou seja, na produção do ato pedagógico em sala de aula” (PC-SC, 1991:10).

Há, portanto, um entendimento, desde então, que a PC-SC teria seu processo de capacitação de pessoal descentralizado. A SEE não seria a única responsável pelos cursos de Formação Continuada dos/as professores/as. As IES – através de convênios firmados, que garantiam recursos financeiros e cedência de pessoal habilitado pertencentes ao quadro do magistério estadual – trabalhariam, nas regiões, a Formação Continuada com o professorado da rede pública estadual e municipal. Baseadas nisso, e através do GGE, as universidades pressionaram o Governo de Vilson Pedro Kleinübing a realmente manter os convênios, e, conseqüentemente, continuar os cursos de capacitação, assegurando, desta forma, a continuidade do processo de implantação da PC-SC. O sistema ACAFE foi o que mais participou dos convênios. Mas, essas “amarrações” extra-governos aconteciam por adesão e convicção teórica das IES ou por interesse em ministrar os cursos? A resposta vem em seguida, pelas falas de Brinhosa e Figueredo.

Brinhosa diz que o Governo de Vilson Pedro Kleinübing não conseguiu frear o trabalho da PC-SC e nem recuar, tanto que deixou por seis meses na “geladeira” até a manifestação das IES, quando começou o embate. “Como é que você muda a mentalidade, se não envolve quem forma?” (Brinhosa, entrevista maio de 2000).

Quanto aos cursos da PC-SC, coordenados pela SEE e ministrados pelas IES, para capacitação docente, neste mandato governamental, Figueredo pondera:

“Ao analisar individualmente os diferentes cursos executados pela Secretaria da Educação, Cultura e Desporto, observou-se que em muitos deles, os pressupostos não eram compatíveis com os da proposta curricular, também os aspectos metodológicos, em alguns deles, não possuíam coerência com a fundamentação teórico-metodológica da proposta” (Figueredo, 1994:29).

Nem poderiam ter, uma vez que nem todas as IES possuíam identificação teórica com a PC-SC. Nesta análise da administração de políticas públicas na área da capacitação docente na rede estadual, Figueredo conclui que as diretrizes da SEE, para o ano de 1994, evidenciam a contradição existente, devido à falta de unidade entre os capacitadores – aliás, nunca existiu esta unidade – das diferentes IES, nessa afirmação da própria SEE:

“A postura político-pedagógica de alguns docentes dos cursos de capacitação desenvolvidos no corrente ano de 1993, veio ao encontro dos encaminhamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Outros docentes trabalharam somente a prática, não explicitando, na sua especificidade, a compreensão da totalidade, até pelo fato de não terem clareza dos pressupostos teórico-metodológicos da Proposta Curricular” (SEE apud Figueredo, 1994:31).

Assim, há necessidade de uma profunda análise das IES participantes desse processo de capacitação docente e, lógico, dos capacitadores atuantes.

Segundo Figueredo:

“Fica evidente que o processo de parceria entre a Secretaria da Educação, Cultura e Desporto e as Instituições de Ensino Superior responsáveis pela execução dos programas de capacitação docente precisam ser revistas (sic!), no sentido de ocorrer um maior aprofundamento dos pressupostos filosófico” (Figueredo, 1994: 29-30).

Entretanto, apesar de tudo, o Governo de Kleinübing mostrava-se indiferente à PC-SC, e não era projeto da gestão dele. Esta indiferença não era gratuita, como observa Munarim:

“Conforme posso entender, essa ausência de um plano educacional, longe de denunciar uma eventual incompetência técnica, tratava-se de atitude matreira do governo para executar um plano não explicitado de descentralização no qual a municipalização do Ensino Fundamental era o seu principal intento. Nessa lógica, a adoção da PC-SC elaborada pelo governo anterior era um problema menor, ou melhor, em certa medida, ajudava-lhe na solução” (Munarim, 1999: 160).

Fica evidente que essa “matreirice” significava a postura clara deste governo (como dos anteriores também) de um certo maquiavelismo (no sentido negativo do termo) nas atitudes tipo “digo, mas não faço”. Ou seja, a PC-SC poderia seguir seu curso vagarosamente, pois era “apenas teoria”, já que, na realidade, na prática, ela encontraria vários percalços – criados de propósitos ou não – que impediriam ou dificultariam o seu processo normal de continuidade. A contradição, assim, mais uma vez, está presente entre o dizer e o fazer da SEE, frente a PC-SC.

Agindo desse modo, esse governo não se confrontava com as entidades que defendiam a PC-SC, passava a impressão de já estar vivendo o clima da Declaração de Jomtien¹¹, e, principalmente, sintonizava com o Governo Federal e seu “Plano Decenal de Educação para Todos”¹².

¹¹ Em março de 1990, representantes de 150 países se reuniram em Jomtien, na Tailândia, para a Conferência Mundial de Educação para Todos. Mais que um encontro de rotina, a Conferência ratificou de forma detalhada a idéia sintetizada 40 anos antes (em 1950, após as guerras) na Declaração Universal de Direitos Humanos: Toda pessoa tem direito à Educação. A Declaração Mundial de Educação para Todos é, portanto, o conjunto de princípios afirmados e compromissos assumidos pelos países presentes à Conferência (CNTE, Reflexões sobre a Declaração Mundial de Educação para Todos, 1999:5). Em decorrência, os nove países em desenvolvimento de maior população do mundo (Brasil, Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia) reúnem-se e reiteram o compromisso de “Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, em dezembro de 1993, na Índia, elaborando “A Declaração de Nova Delhi”.

¹² A Declaração de Jomtien se traduziu aqui, no Brasil, em metas que se transformaram em campanhas e programas governamentais, projetos de avaliação e reformas do ensino, que ainda estão em andamento. Como cada país fez seu próprio plano, o Governo Brasileiro elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003, objetivando a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo (que, aliás, já consta na Constituição Federal de 1988) como compromisso nacional. Ler a respeito: Plano Decenal de Educação para Todos, do MEC, 1993- versão acrescida.

Essa postura política desse Governo – o neoliberalismo¹³ – priorizava a descentralização administrativa, em consonância, é claro, com “a proposição neoliberal de descentralização centrífuga”, como diz Munarim, posta neste momento no país. Tudo isto, na prática, significou, por exemplo, a extinção das UCRE (Unidades de Coordenação Regional de Educação) em todas as 22 regiões da SEE, em Santa Catarina. No seu lugar foram criadas as SERE (Secretarias Executivas Regionais de Educação), que deixaram de ter um caráter pedagógico, para dar lugar à função administrativa. Tanto que os cargos de chefia agora eram ocupados por “gerentes”.

Finalmente, a PC-SC conseguiu passar o Governo de Vilson Pedro Kleinübing e sobreviver como uma política pública da Educação de Santa Catarina. Isto devido, principalmente, ao interesse das IES e por facilitar a municipalização. E ganha muito mais fôlego com a vitória do candidato Paulo Afonso Evangelista Vieira, do PMDB, e que já anunciava na sua campanha eleitoral a revisão da PC-SC.

As eleições de 1994 traziam como candidatos, para substituir Kleinübing: o PFL, Jorge Konder Bornhausen; o PPB, Ângela Amin – esposa de Esperidião Amin Helou Filho; o PT e o PDT, Néelson Wedekin novamente; e o PMDB, outra vez Paulo Afonso Evangelista Vieira. No segundo turno, disputam o PPB e o PMDB. O PFL divide estrategicamente o seu apoio. O PMDB, apoiado também pelos demais partidos, ganha o pleito e assume o Governo.

A Assembléia Legislativa ficou com a seguinte composição de deputados: PPB-11; PFL-07; PMDB-10; PT-06; demais partidos-06. O PFL elegeu Kleinübing como Senador.

O Governo de Paulo Afonso, sem maioria agora na Assembléia Legislativa, precisava

¹³ O neoliberalismo, segundo a professora Corinta Geraldi, “é uma nova organização de trabalho com vistas a produtividade. (...) como os Tigres Asiáticos que conseguiram produzir produtos melhores e mais baratos do que o resto do mundo. Para que eles conseguissem isso, eles usaram uma nova organização de trabalho. O importante é gastar menos e produzir mais (lucrar mais). Nesse tipo de modelo, aparece aí a questão da qualidade total, supõe menor gasto do Estado, o chamado ‘Estado Mínimo’, menos impostos e fazer com que o cidadão se vire para conseguir as coisas, numa sociedade que vai se basear no ‘prêmio’ e no ‘castigo’. É uma competição feroz (...) dos últimos dez anos. (...) [No Brasil] o primeiro grupo forte que explicitou o projeto de ‘modernização’ – que é colocar o Brasil no mundo moderno – e que significa o projeto neoliberal, foi o Collor. O Collor fez com que a corrupção fosse de tal forma grande e isso emperrou o projeto. O Itamar não teve o mesmo ímpeto que Collor. Já o Fernando Henrique foi um candidato programado e produzido para retornar o projeto (...) Ele vai tentar reduzir a função do Estado, organizar a sociedade civil para assumir essas funções. É o terceiro mundo, dentro do projeto, dando suporte ao capital do primeiro mundo” (Intervalo, 1995:Suplemento Pedagógico). Para isso, há necessidade da “escola de qualidade total”, que tratarei algumas páginas mais adiante, confrontando-a com a “escola de qualidade social”.

negociar cada projeto de seu interesse. Todavia, já demonstrava desde o início que manteria as mesmas diretrizes neoliberais, até porque o PFL, que o apoiou nas eleições, dividia neste Governo os cargos de confiança do primeiro escalão lado a lado com os peemedebistas.

Para a Secretaria de Educação, foi nomeado o deputado federal Professor João Batista Matos, do PMDB. O Coordenador Geral de Ensino da SEE e Coordenador do Grupo Multidisciplinar da PC-SC foi Paulo Hentz.

Este Governo mantinha um discurso aberto e populista, seguindo as bandeiras históricas do antigo MDB, entretanto, sua prática negava o seu próprio discurso. Ensaiaava preocupação com a Educação, dizendo que:

“A construção do nosso futuro como sociedade passa pela preparação de nossas crianças para que possam enfrentar com sucesso os desafios do terceiro milênio” (Introdução- Plano Plurianual 1996/1999- D.O.S.C. de 29/12/1995).

A alternativa considerada viável para enfrentar esses desafios foi a melhoria da qualidade do ensino público, através da readequação e da atualização dos currículos, via PC-SC, acompanhada da preparação para o trabalho durante a juventude.

“A justificativa do Plano Plurianual leva à reflexão de que, em Santa Catarina, os planos de educação não têm avançado para além das promessas eleitoreiras e da legislação, que constitui o instrumento através do qual o Estado exerce seu poder regulador, acentuando ou amenizando as tendências em evidência” (Gonçalves, 2000:48).

Em perfeita sintonia com a política governamental nacional, através do MEC – Ministério da Educação e do Desporto –, os objetivos propostos para a educação catarinense estavam voltados para a política de desenvolvimento, da empregabilidade e da qualificação da mão-de-obra para o setor produtivo/industrial, sem preocupação com a construção da cidadania.

Esta é a “teoria” deste Governo, o neoliberalismo. Resumindo, as ações deste Governo, como pode se verificar, têm sua origem nos programas e propostas dos Governos anteriores.

Nesta gestão, convém registrar, foi aprovada a Lei Federal 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB¹⁴ – e que, em Santa Catarina, desdobrou-se na Lei Complementar 170 – Lei do Sistema Estadual de Ensino – de 07/08/1998. Uma LDB gestada nos gabinetes do Ministério da Educação, em contraposição ao projeto anterior, que fora discutido por toda a comunidade escolar, durante oito anos, em todo o país, e que fundamentava a Educação nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia e justiça social. Essa LDB aprovada pelo Congresso limita-se a reiterar os princípios constitucionais, no entanto, o texto sequer os assegura. O artigo 2 da LDB inverte o texto constitucional ao estabelecer que a Educação é dever da família e, a seguir, do Estado, passando a família a ser a principal responsável no provimento da educação das crianças e dos/as jovens. Sem educação básica pública de qualidade social para todos não haverá “modernidade”, uma vez que uma imensa parte da população é excluída do domínio do saber.

Em Santa Catarina, de 1995 a 1998, é a duração da gestão do Governo de Paulo Afonso Evangelista Vieira. Nessa gestão realmente aconteceu um grande impulso, no sentido de se retomar as discussões da PC-SC, enquanto política pública estadual para a educação oficialmente encaminhada pela SEE. Providências são tomadas quase que de imediato. Para os cargos de chefia da SEE, há coincidência de vários nomes presentes na primeira versão da PC-SC, durante o Governo de Pedro Ivo Campos/Casildo João Maldaner, que se repetem agora neste governo, colocando à tona, como prioridade, o objetivo de uma revisão imediata e que desemboque na “implantação acelerada” da PC-SC. Exemplo de alguns nomes: Paulo Hentz, Mário César Brinhosa, entre outros. Além disto, neste Governo de Paulo Afonso, não houve mais nenhum plano para a Educação, sendo concentradas todas as ações neste objetivo único de revisão e implementação da PC-SC, pelo professorado catarinense, nas escolas públicas da rede oficial de ensino.

¹⁴ A LDB, que tramitou no Congresso desde 1988, depois de vários avanços e retrocessos sofreu um duro golpe com a aprovação da proposta personalista do Senador Darcy Ribeiro. De novo prevaleceu o velho, o conservador. O projeto aprovado legitimou a proposta do Governo Federal para a Educação Brasileira. A atual LDB sustenta a restrição ao direito universal de acesso à escola pública, gratuita, reduz o dever do Estado para com a Educação, garantindo obrigatoriedade e gratuidade somente ao ensino fundamental, rompe com a idéia de um sistema nacional de educação, tratando isoladamente os três níveis de ensino. Assim, a lei maior de educação aprovada é uma lei reducionista, minimalista, genérica, flexível, caracterizada por excluir a participação social.

A SEE formou, então, o chamado Grupo Multidisciplinar, composto de “educadores de comprovada formação e destacada ação pedagógica” (PC-SC, 1998:5), que foram selecionados a partir da apresentação de Curriculum Vitae e de propostas para a PC-SC. Uma vez selecionados, teriam liberação de metade de sua carga-horária para dedicação à PC-SC. Mesmo com este tempo disponível, este grupo só terminou este processo em maio de 1998. Neste mesmo ano, foi publicada a nova versão da PC-SC, em três volumes, como segue: Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Volume I - Disciplinas Curriculares; Volume II – Temas Multidisciplinares; Volume III – Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais. Mas, o que é a PC-SC, além de três volumes escritos?

“Não passa de uma proposta teórica de alguns, dentro de um todo que não fechava com esta linha de pensamento, e que não conseguiu atingir a prática docente nas salas de aula, pois não convenceu ninguém, nem nós, os/as professores/as” (Célia Zulmira Kleine, entrevista, 2000).

O Grupo Multidisciplinar, que assumiu a responsabilidade de revisar a PC-SC, valeu-se do auxílio de consultores, professores de universidades, conseguindo avançar teoricamente, na medida em que incorporou, com mais profundidade, à discussão da PC-SC, teorias atuais e autores como Vygotsky¹⁵. Entretanto, ao término deste mandato, a PC-SC ainda não havia se efetivado na prática das salas de aula das unidades escolares da rede estadual de ensino. Pelo

¹⁵ A Prof. Teresa Cristina R. Rego, em seu texto “A origem da singularidade humana na visão dos Educadores” diz, que: “Na concepção vygotskiana, coerente com os pressupostos do materialismo dialético, organismo e meio determinam-se mutuamente, portanto o biológico e o social não estão dissociados, pois exercem influência recíproca. Nessa perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas relações sociais. O desenvolvimento da estrutura humana é entendido, assim, como um processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural. Nesse processo, o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio. Desse ponto de vista, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve. Desse modo, o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto. É necessário ressaltar que, nessa perspectiva, o que ocorre não é uma somatória nem tampouco uma justaposição entre os fatores inatos e os adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Ou seja, as características do funcionamento psicológico tipicamente humano são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação do homem e seu meio físico e social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao longo dos milênios” (Rego, In: Cadernos CEDES, s.d.:85).

contrário, permaneciam as práticas pedagógicas anteriores, de cunho conservador, na maioria das escolas catarinenses.

Nos dois primeiros anos deste governo, foi trabalhado pela SEE um programa de “Qualidade Total” (descreverei mais adiante: qualidade total e qualidade social), onde, através desta política nacional neoliberal, estabeleceu-se uma política de treinamento de gestão escolar para os/as diretores/as nomeados/as administrarem as escolas, num matrimônio perfeito com as práticas neoliberais dos Governos Estadual e Federal. É a contradição exposta, visível da SEE, entre seu discurso e sua prática.

Neste mesmo período, investiu-se bastante, também, em capacitação docente. Aconteceram vários cursos e encontros, que eram complementados pela “educação à distância”. Por exemplo, o programa “Um Salto para o Futuro” apresentado pela TV Educativa. Porém, nos dois últimos anos deste Governo, a prioridade deixou de ser os cursos presenciais, passando a ser a Formação à Distância, através dos aparelhos de televisão que foram instalados nas escolas.

Bem ao gosto do neoliberalismo, através da política de exigência do Banco Mundial com a educação dos países periféricos, começam, inclusive, as teleconferências, que fazem treinamentos no próprio local de trabalho, a todos os trabalhadores e as trabalhadoras em educação. Todavia, nem isto funcionou a contento, apesar desta declaração:

“Passaram por cursos presenciais de capacitação de professores, desde 1995 até hoje [início de 1998], 35 mil professores. Através dos cursos à distância, (...) de teleconferências, todos os professores de Santa Catarina. E todos estes cursos primam pela ligação com a Proposta Curricular, *tanto quanto possível*” (Hentz, 1998) (Grifos nossos).

Em resumo, a PC-SC, após quase uma década da publicação de sua primeira versão, ainda “não saiu do papel” totalmente, não conseguindo atingir seu objetivo maior: a implantação nas salas de aula das escolas públicas. Ao que tudo indica, e embora ultrapasse o período que me propus a pesquisar, creio que o atual governo de Esperidião Amin, iniciado em 1999, do PPB/PFL, de posição político-partidária contrária ao anterior, dê continuidade à PC-SC. Mas, certamente, seu enfoque será distinto dos demais governos, pelos seguintes motivos:

1- A PC-SC está escrita e não é possível ignorá-la. Como dizem alguns/as professores/as: “está escrita e não dá para apagar”;

2- Não há outra proposta mais revolucionária teoricamente, até o momento, para substituí-la;

3- Este Governo costuma cultivar sua imagem de ‘democrático e popular’, por isso, continuar a discussão e/ou implementação da PC-SC, que teve sua base nos debates dos encontros, seminários e congressos pela “Democratização da Educação”, do seu mandato anterior (1982- 1986), será interessante para sua carreira política, mesmo que não se concretize em ações e não aconteça nada de acréscimo à Educação, como na sua gestão anterior também não aconteceu nada além das discussões e da publicação do livro “Democratização da Educação: a opção dos catarinenses”.

4- Este Governo achou uma lacuna na PC-SC, que não trabalhou gestão escolar com o cuidado merecido, a não ser como treinamento. Fácil: deixa o professorado em compasso de espera e trabalha os/as diretores/as de escola nomeados/as por ele e que são cargos de sua confiança, possivelmente, seus cabos eleitorais.

Enfim, este é um cenário possível pelo que já se conhece deste governo. E, ademais, foge ao tempo previsto para esta pesquisa, como já comentei.

A breve história apresentada de elaboração e de implementação da PC-SC sugere que um dos motivos da sua não implantação é a discordância político-partidária dos sucessivos governos que se alternam no poder, assim como a ausência de várias vozes importantes no processo de elaboração, contrariando o caráter democrático do documento. Também obstaculiza a implementação da PC-SC, o desejo político da SEE de que o atual currículo de caráter conservador permaneça, pois a mudança para um currículo alternativo, democrático e que dê condições para a constituição de cidadãos, não interessa a governos comprometidos com as classes dominantes.

É insuficiente para a construção de uma educação de qualidade social, inclusiva e gratuita, somente ter uma proposta de currículo, se esta não vem acompanhada de ações

governamentais (ou pelo menos não o suficiente, ou são tímidas demais para terem expressão) para implantá-la e se ela não chega efetivamente à agenda da prática docente em sala de aula.

É conveniente, aqui, esclarecer o que se entende por “qualidade social”, e por que o movimento docente a inclui sempre nas suas pautas de reivindicações, fazendo, dessa maneira, contraponto à “qualidade total” defendida pelos sucessivos governos estaduais, em uníssono com as políticas educacionais neoliberais do governo federal. E, claro, em perfeita harmonia com as políticas educacionais internacionais dos países centrais para os países periféricos. Leia-se, principalmente, Estados Unidos, através do Banco Mundial e FMI.

A Sociologia da Educação, hoje, tem ressaltado que a qualidade da educação está estreitamente ligada à distribuição dos recursos materiais e dos recursos simbólicos que estão associados a ela.

Silva, em coro com vários outros autores estudiosos deste tema e com várias entidades representativas do magistério público, conclui:

“... estão em jogo, no momento, duas concepções radicalmente diferentes de qualidade em educação. Uma delas é tecnocrática, instrumental, pragmática, performativa, gerencial e se espelha nos objetivos e processos de trabalho da grande empresa capitalista” (Silva, 1996:187).

Esta é a descrição da chamada “Gerência da Qualidade Total”, que pressupõe uma sociedade organizada em torno do mercado e dos valores e objetivos capitalistas.

Silva continua:

“A outra é uma concepção política, democrática, substantiva, fundamentada em uma história de luta e de teoria e prática contra uma escola excludente, discriminatória e produtora de divisões, e a favor de uma escola e de um currículo que sejam substantiva e efetivamente democráticos. Uma educação de qualidade, numa perspectiva democrática, deve se concentrar nas estratégias e nos meios para proporcionar mais recursos materiais e mais recursos simbólicos para

aqueles/as jovens e crianças que têm sua qualidade de vida e de educação diminuída não por falta de meios para medi-la, mas porque essa qualidade lhes é negada, subtraída e confiscada. É irônico, paradoxal e revoltante que os mesmos grupos que lhes negam essa qualidade se concentrem em desenvolver procedimentos para medi-la e avaliá-la, quando nós já sabemos que essa qualidade é baixa porque a qualidade desfrutada por esses mesmos grupos é alta” (Silva, 1996:187).

E Silva termina responsabilizando cada educador/a, pois “decidir qual concepção vai prevalecer é a nossa opção e é a nossa luta”. Portanto, é óbvio que os/as trabalhadores/as em educação irão defender em suas manifestações a “qualidade social”, e não a lógica de um modelo baseado justamente na existência necessária da desigualdade que, ainda segundo Silva:

“... suprime, esconde e silencia o fato de que a qualidade de um bem social como a educação está estreitamente ligada a desigualdades sociais organizadas em torno da classe social, do gênero e da raça, entre outros” (Silva, 1996:173).

Um outro aspecto importante a ser considerado é a natureza político-cultural do protagonista (o Estado, representado pela SEE) da discussão da PC-SC. Embora a PC-SC traga em seu bojo um referencial teórico progressista, quem determina, estabelece e fixa as regras e os critérios para a sua elaboração e implantação, o faz através de políticas neoliberais, ditadas pelo Banco Mundial e pelo FMI, como exigência para negociação da dívida externa, completamente antagônicas com os princípios marxistas que na PC-SC estão contidos. A própria concepção metodológica que se encontra embutida na sua bibliografia não é convergente com os métodos adotados em todo o processo de execução e implementação da PC-SC pela SEE. Esta é a contradição mostrada e explícita da SEE entre sua teoria oficial (a PC-SC) e sua prática, e entre sua teoria oficial e sua “teoria de fato”.

Esta incongruência também é apontada pelas professoras Ana Maria Borges e Rita de Cássia Pacheco:

“Como é possível ter um referencial teórico progressista para a educação, dentro de um projeto neoliberal de governo? Eis a questão. Marx confirma essa premissa quando afirma que o critério de verdade de um pensamento está na práxis. Desse modo, não é possível olharmos só o que a Proposta Curricular anuncia no seu discurso, mas observar as práticas governamentais que conformam a educação em Santa Catarina” (Borges e Pacheco, 1997: s.p.).

A contradição entre o dizer e o fazer da SEE iniciou-se com o processo de elaboração da PC-SC, quando apenas um grupo reduzido de educadores/as foi escolhido para participar, deixando de fora justamente os que mais deveriam estar envolvidos e interessados: os/as professores/as da rede estadual de ensino. A Faculdade de Educação da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – quando analisa os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, assevera que:

“Numa sociedade dividida por classe, gênero, raça, entre outras dimensões, o campo do currículo é claramente um campo de contestação, de conflito e de discordância. Dadas essas divisões, conhecimento e saber – e, portanto, currículo – estão estreitamente vinculados a estruturas de poder e de dominação. Contrariamente ao que está pressuposto (...) e ao processo que resultou em sua elaboração, não acreditamos que exista alguma esfera neutra e consensual a partir da qual se possa estabelecer um currículo comum e uniforme, uma perspectiva privilegiada particular a partir da qual se possa decidir sobre quais conhecimentos merecem ser incluídos neste currículo e quais devem ser excluídos (...). Entretanto, o processo (...) além de ignorar e deixar de fora as múltiplas e diversas vozes que teriam algo a dizer sobre esta questão, preferiu privilegiar um número extremamente reduzido (...) Uma das vozes inexplicavelmente e notadamente ausentes no processo (...) são as vozes dos professores e das professoras. Solicitar e possibilitar sua participação não significaria apenas o cumprimento de um princípio elementar da democracia, o que já não seria pouco: ***está suficientemente demonstrado que reformas educacionais feitas sem seu envolvimento ativo no processo decisório estão muito provavelmente sujeitas ao fracasso***” (Faculdade de Educação – UFRGS, 1996:116). (Grifo meu)

Não será esta a principal razão do movimento docente não se sentir comprometido o suficiente com esta proposta e nem se perceber nela a ponto de convencer-se da necessidade de sua implantação?

Há inúmeras outras vozes ausentes de todo o processo percorrido pela PC-SC, não só os/as docentes.

O documento da Faculdade de Educação da UFRGS completa:

“Mas estão ausentes também as vozes de muitos outros grupos sociais que teriam interesse na questão do currículo: os sindicatos de trabalhadores, os movimentos sociais dos diversos grupos dominados, as associações científicas, etc., etc.” (Faculdade de Educação – UFRGS, 1996:117).

Esta situação conflitiva e contraditória que se vive enquanto escola pública, oriunda do mando oficial dominante que reproduz os seus próprios interesses, produz – na linguagem de Adorno – a “barbárie”, em nome da educação:

“Nestes termos, creio que uma parte da desbarbarização possa ser alcançada mediante uma transformação da relação com as coisas, uma tematização em que o fim da proclamação de valores tem uma função, assim também como a multiplicidade da oferta de coisas, possibilitando ao aluno uma seleção mais ampla e, nesta medida, uma melhor escolha de objetos, em vez da subordinação a objetos determinados, pré-estabelecidos, os inevitáveis cânones educacionais” (Adorno, 1995:163).

Será que as ações da SEE, através de todo o processo da PC-SC, confirmam que o que ocorre na educação é a reprodução dos valores que a esfera estatal considera necessários à sua sustentação?

Na visão de Bourdieu e Passeron:

“... o processo de reprodução, no que toca à educação, pode ser visto atuando naquelas instâncias em que a cultura dominante é reconhecida e afirmada pela instituição escolar. Neste caso, é o fato de a cultura dominante que está no âmago do processo de reprodução via educação” (Bourdieu & Passeron, 1975: 36).

Nesta mesma linha da reprodução na educação, Althusser descreve que:

“A reprodução da ideologia dominante que vai contribuir para a reprodução dá-se nos famosos Aparelhos Ideológicos de Estado (que na verdade, não estão todos localizados no Estado, nem pertencem todos ao Estado), como a família, a igreja, a escola, os meios de comunicação. Estes aparelhos estão encarregados de transmitir a perspectiva da sociedade que interessa às classes dominantes, fazendo-o tanto através do conteúdo das idéias, quanto dos rituais e práticas inscritos nesses aparelhos” (Althusser, 1998:106).

Podemos, então, apontar a grande contradição existente entre o discurso e a prática da SEE? Poder-se-ia, inclusive, colocar em xeque a vontade política da SEE de implantar a sua própria proposta?

Concluindo e tentando responder, destaco o que escrevem Borges e Pacheco:

“Uma referência teórica deve orientar a prática como um esforço de coerência. É necessário esclarecer esta posição. (...) Não devemos estranhar, por exemplo, que uma proposta baseada em autores revolucionários como Marx e Gramsci, não tenha provocado, por exemplo, ao menos um desconforto e um ensaio de alteração quanto às estruturas escolares. (...) Já era tempo de uma teoria revolucionária ter mudado alguma coisa na prática educativa da própria Secretaria, afinal, se ela que se diz a impulsionadora da proposta não mudou em nada, o que esperar das escolas que estão desarticuladas, desacreditadas de si mesmas”? (Borges e Pacheco, 1997:4).

Eis o caminho polêmico traçado pela PC-SC. Sem dúvida, um caminho que precisa ser retomado, para que se avalie seriamente os avanços, estagnações, retardos e recuos e, a partir daí, invista-se prioritariamente em políticas públicas que dêem conta das mudanças necessárias e fundamentais, para que se tenha realmente uma educação transformadora, inclusiva e de qualidade social, e que se possa realmente – e finalmente – dizer que a educação catarinense é *para todos*.

3. A ótica do Movimento Docente

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, oferecendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros”.

Paulo Freire

O movimento docente catarinense já possuía sua forma de organização antes da atual PC-SC. Em 08 de maio de 1966 teve registrado seu nascimento a ALISC – Associação dos Licenciados de Santa Catarina, presidida por Nélson Teixeira. A ALISC teve sete presidentes/as eleitos/as: Maria Carolina Galtolo Kelisif; Júlio Wiggers (que foi reeleito); Elvio Prevedello; Oscar Ascindino da Rosa; Ana Maria do Nascimento Aquini e Ideli Salvatti. Os vices Mauro Francisco Vieira e Sérgio Grando assumiram por curtos períodos.

1980 é o ano da primeira greve do movimento docente em Santa Catarina e a segunda da categoria no país. A ALISC contava com 800 filiações e organizou os doze dias de paralisação. O governador nomeado Jorge Konder Bornhausen usou uma estratégia de desmobilização: decretou a redução dos dias letivos de 210 para 180, deixando o magistério com férias antecipadas, inclusive os/as grevistas.

No governo de Esperidião Amin Helou Filho, em 1983, o movimento docente se organiza e constrói uma greve que marcou a história da ALISC, alcançando uma das maiores conquistas do magistério catarinense: a elaboração do Plano Estadual de Educação. As discussões, através dos Fóruns que aconteceram em todo o estado, envolveram mais de um milhão de pessoas, entre docentes, pais/mães e estudantes. Culminou com a publicação do “livro verde”: “Democratização da Educação – A opção dos Catarinenses”. A Assembléia Legislativa aprova o Plano Estadual de Educação, todavia, a falta de políticas públicas voltadas para a Educação, dos sucessivos governos, faz o movimento docente acumular seus primeiros prejuízos em relação àquele Plano.

1985 é o ano de filiação da ALISC à CUT – Central Única dos Trabalhadores, e da aprovação da lei 6.709, que regulamentava as eleições de diretores de escola, outra grande conquista da categoria na luta pela democratização do ensino. Esta eleição mobilizou mais pessoas no estado que a própria eleição para governador. No entanto, como não foi interessante para o Governo, o processo de eleição de diretores escolares teve vida efêmera.

Em 1986, grandes eventos aconteceram como resultado da luta incansável do professorado. O governador Esperidião Amin Helou Filho assinou o decreto 29.790, (29/07) criando o Conselho Deliberativo Escolar. Foram aprovados também o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério (12/06). Em agosto, a categoria faz 15 dias de greve pela derrubada do veto à lei que previa um piso de três salários mínimos no Plano de Carreira.

O horizonte que os/as docentes vislumbravam, em 1987, mostrava-se bastante tempestuoso. O governo ditatorial de Pedro Ivo Campos revoga o decreto 29.790/86 que criava o Conselho Deliberativo Escolar, através do decreto 911, de 19 de novembro. Este governo derruba também a lei 6.709/85, que regulamentava as eleições para diretores de escola. O magistério público não suportando tanto autoritarismo deflagra a terceira maior greve estadual da categoria e a primeira unificada com o funcionalismo público, por 54 dias.

Os motivos que desencadearam a greve unificada foram: o não cumprimento do Plano de Carreira, o não pagamento dos Gatilhos (política econômica do governo federal), atraso no salário do funcionalismo público estadual e o anúncio de demissão de 20.000 funcionários públicos, sob a alegação de não ter recursos financeiros suficientes. Conquistou-se a manutenção dos Gatilhos e o pagamento dos atrasados; e perspectivas de implantação do Plano de Carreira. O governo descontou os dias parados devido à greve, como forma de punição aos grevistas, havendo vários confrontos dos/as docentes com a Polícia Militar, que obedecia às ordens do Governo. Dois professores e um supervisor escolar fizeram greve de fome com o intuito de acelerar as negociações, que foram tumultuadas durante todo este mandato.

Dois grandes acontecimentos marcam o ano de 1988. O Plano de Ação da SEE – 1988/1991 – continha, entre outros, o desafio da reorganização curricular. E isto era saliente, tendo todas as características de ser prioridade neste momento para a Educação. Num governo nada democrático, inicia-se, então, o processo de elaboração de uma proposta curricular, calcada numa linha filosófica progressista, altamente incongruente com esta prática governamental.

Outro acontecimento marcante foi a fundação, em 04 de outubro, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina – SINTE. Uma diretoria provisória, presidida pela professora Ideli Salvatti, assume até a primeira eleição, no ano seguinte. Estas foram as presidentas do SINTE, até hoje (só mulheres!¹⁶): Ideli Salvatti (1988/1990); Rita de Cássia Gonçalves (1990/1992); Ideli Salvatti – a vice-presidenta Célia

¹⁶ O magistério é uma categoria histórica e essencialmente feminina e, por isso também, discriminada devido às jornadas exaustivas de trabalho e aos baixos salários. Numa pesquisa realizada pelo SINTE, em 1994, comprovou que mais de 80% da profissão, em Santa Catarina, na rede estadual, é exercida por mulheres. A ideologia de ser salário complementar confere legitimidade ao empobrecimento crescente do magistério, devido a constante deterioração salarial que atinge essa categoria predominantemente feminina. Ler, a respeito, o material elaborado pelo SINTE e pela CNTE, todos os anos, no Dia Internacional da Mulher: “Igualdade entre homens e mulheres, essa luta é nossa – Dia Internacional da Mulher – Educação no combate à discriminação”, este será o de 2001.

Zulmira Kleine assume no último semestre – (1992/1994); Célia Zulmira Kleine (1994/1996); Ana Maria do Nascimento Aquini (1996/1998) e Marta Vanelli (1998/2001).

Neste ano também, o professorado faz uma semana de greve para reivindicar seus direitos. O governo de Pedro Ivo Campos anunciava que o Estado não dispunha de recursos financeiros, porém, concedia uma representação especial para os oficiais superiores de 13% a 20%, em março e aumentou o soldo de 4% a 36%, em fevereiro, o que foi um reajuste camuflado; beneficiou, em junho, os cargos comissionados pelo projeto de isonomia e criou mais cargos comissionados na SEE; reajustou o salário de todos os militares, em 33%, em outubro, beneficiando a atividade do policial militar com uma gratificação que variou de 65% para os soldados a 185% para os coronéis; e aprovou um reajuste de 87% para desembargadores e vetou o mesmo aumento para o funcionalismo público, requerendo inconstitucionalidade.

E neste ano ainda, a SEE, já com o ‘Documento Norteador para uma Proposta Curricular’ em mãos, realiza um seminário interno, em fevereiro, que estruturou e sistematizou ações específicas para a PC-SC.

“Processo árduo e problemático, tendo em vista a própria formação acadêmica e a vivência profissional que são alicerçadas numa visão de mundo fragmentada” (PC-SC, 1991:9).

Começam os encontros nos pólos para discussão de uma proposta de elaboração dos conteúdos curriculares.

No entanto, o movimento docente não apresentava a tranquilidade que este momento exigia para desencadear o processo da PC-SC. Tanto isto é verdadeiro, que neste ano foram deflagradas duas greves, uma em cada semestre. A contradição alcançou o maior realce: o Governo queria o professorado para construir uma proposta de currículo, de cunho marxista, teoricamente avançada, contudo, não atendia às reivindicações básicas do magistério público estadual, chegando a exercer atitudes radicais, como: não receber o sindicato para negociar; tratar os/as educadores/as com indiferença ou até com menosprezo; autorizar a polícia a reprimir os/as grevistas; etc. Tais atitudes refletiam direto na categoria, trazendo cada vez mais insegurança, ansiedade e, ao mesmo tempo, uma enorme desconfiança em relação a PC-SC. Pois, pensava-se

ser mais um ato de vilipêndio inconseqüente do Governo com a categoria do magistério, que queria entender a contradição tão gritante entre a prática governamental e a teoria progressista ‘desejada’ pela SEE para ser a linha da educação catarinense.

Neste clima de busca misturada com rebeldia, o movimento docente deflagra greve, de 30 de março a 18 de abril, conquistando concurso público de ingresso; eleição para diretores (novamente!), aprovada pela Assembléia Legislativa, dia 05 de maio; implantação da segunda e terceira etapas do Plano de Carreira; política salarial, com recuperação parcial das perdas; e não punição.

A segunda greve do ano, de 05 a 31 de outubro, trazia como primeiro item da pauta de reivindicações o cumprimento do acordo da primeira greve, o que se conseguiu em parte. Esta greve foi unificada com os demais servidores do serviço público estadual. O SINTE, percebendo a necessidade de uma discussão coletiva sobre a situação da educação catarinense, para estabelecer seu plano de lutas e ações políticas realiza seu primeiro congresso, de 06 a 10 de dezembro, em Joinville: “I Congresso dos Trabalhadores em Educação Adroaldo Lincks”¹⁷.

O ano de 1990 não foi diferente. A elaboração da PC-SC continua. A categoria faz novamente duas greves. A primeira de 15 a 25 de maio e a segunda de 18 de setembro a 23 de outubro, que obtiveram como conquistas: elaboração do projeto para liberação de dirigentes sindicais; manutenção de canais permanentes de negociação entre o Governo e os Sindicatos; reconhecimento da dívida com os servidores e da defasagem salarial gerada pela não aplicação da lei 7.802/89; manutenção da política salarial prevista pela lei 7.802/89; empenho total do Governo, no sentido de abatimento da dívida até liquidação total; encaminhamento de projetos para um novo Plano de Carreira e reformulação do Estatuto do Magistério; agilização de estudos para reconhecimento do vínculo empregatício para serventes, merendeiras e vigias das escolas; cumprimento do cronograma para implantação do Regime Jurídico Único; desconto dos salários dos dias de greve, sem outras repercussões na vida funcional dos servidores.

Com o decorrer dos meses, constatou-se, porém, que as conquistas viraram promessas. O tratamento do Governo para com o magistério era violento, tanto que no dia 26 de setembro a Polícia Militar investiu contra os/as professores/as manifestantes jogando bombas de

¹⁷ Adroaldo Lincks – nome de um companheiro falecido a 11 de maio de 1989, a quem os/as delegados/as do Congresso prestaram esta homenagem. Lincks dizia: “Não tenho medo de morrer. Eu tenho medo de não lutar” (Educação Sindical, maio de 1989:4).

gás lacrimogênio. O governador em exercício Casildo João Maldaner dizia também da não disponibilidade de recursos financeiros do Estado, no entanto concedeu até 90% de reajuste para os cargos comissionados das atividades de engenharia e 21% para o judiciário.

Novamente o movimento docente consegue aprovar a lei que regulamentava a eleição para diretores de escola – lei 8.040, que representa um enorme avanço rumo à democratização da Educação, visto que esses cargos deixariam de ser ocupados por comissionados de confiança e nomeados pelo Governo, para serem eleitos pelo voto democrático da comunidade escolar.

Apesar desta conjuntura efervescente, o SINTE realiza o II Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação, de 05 a 09 de setembro, em Florianópolis. A desconfiança da categoria a respeito da PC-SC ainda era muito destacada. A questão que se colocava mais em saliência, sobre a PC-SC, era, evidentemente, esta contradição entre ‘o fazer e o dizer’ do Governo/SEE em relação à Educação.

O segundo semestre do ano letivo de 1991 iniciou com todas as redes em greve, incluindo a UFSC e UDESC, do ensino superior, e as escolas municipais de Florianópolis. Neste coletivo, foi deflagrado o movimento “**SOS Escola Pública**”, que lutava contra o sucateamento da escola pública; desvalorização dos serviços públicos; queda da qualidade do ensino público; e defasagem total do material didático.

O magistério público estadual fez uma das greves mais longas da história da categoria: 64 dias – de 05 de agosto a 07 de outubro, pela seguinte pauta de reivindicações: contra a municipalização do ensino; melhoria da qualidade dos serviços públicos; concurso público de ingresso no magistério; solução das questões funcionais específicas – ACT¹⁸, serventes, merendeiras e vigias, FESC/FCEE, e aposentados; Plano de Cargos e Salários; política salarial mensal reajustada de acordo com a inflação; reposição das perdas, que perfazem um total de 394%; e pagamento em dia dos salários.

¹⁸ ACT – admitido em caráter temporário – é o/a professor/a contratado/a temporariamente para substituição. É habilitado/a, só que ainda não teve oportunidade de prestar concurso de ingresso. Faz parte da categoria como o/a professor/a efetivo/a, ou seja, como o/a concursado/a. Por vezes, a Secretaria da Educação contrata pessoas sem habilitação para o magistério, e que muitas vezes são cabos eleitorais dos governos de plantão, portanto, *“pessoas que não são professores/as, mas que ocupam o espaço da sala de aula para ministrarem aula oficialmente, fazendo decair ainda mais a qualidade do ensino público e tirando a vaga de professores/as, sucateando ainda mais a profissão*. Os/as educadores/as (professores/as, especialistas e funcionários/as de escola) merecem toda a atenção do SINTE, porém não os/as ‘dadores/as de aula’, que se utilizam da educação para fazer “bico” em seu próprio proveito e para campanhas eleitoreiras nas escolas, comprometendo, assim, a imagem do/a professor/a.

Conseguiu-se encaminhar à Assembléia Legislativa um projeto de lei disciplinando a contratação dos ACT. As demais conquistas da greve foram, principalmente: realização de concurso público; instituição da gratificação de 10% para os Especialistas (Administrador, Supervisor e Orientador) e agilização de seu processo de aposentadoria especial; acerto da situação funcional do pessoal da antiga FESC; elaboração do Plano Estadual de Educação, após a aprovação da LDB e Lei Complementar que organiza o Sistema Estadual de Educação, e definição de nova tabela de vencimentos.

O Governo de Vilson Pedro Kleinubing derrubou a lei 8.040/90, que regulamentava as eleições para diretores de escola.

A primeira versão da PC-SC é publicada neste ano de 1991, com o título: “Proposta Curricular – Uma contribuição para a Escola Pública do Pré - Escolar, 1º. Grau, 2.º Grau e Educação de Adultos”. Iniciam os cursos de capacitação da PC-SC para o magistério, nas diversas regiões, coordenados pelas CRE – Coordenadorias Regionais de Educação.

O SINTE pensando em ter mais contato com a comunidade escolar e com a sociedade em geral, em todo o Estado, começa dia 16 de abril a publicar, todas as terças-feiras, em jornal de circulação estadual, a **COLUNA DO SINTE**, que permanece até hoje. O fito de dialogar com a sociedade catarinense (pais/mães, estudantes e professores/as do interior e de outras rede de ensino, outras entidades, a imprensa em geral, etc.) através da Coluna do SINTE foi alcançado amplamente.

O movimento docente encontra, em 1992, uma alternativa de luta inusitada: as aulas de trinta minutos, desorientando totalmente a SEE e causando grande impacto na comunidade e na imprensa. De 1º. a 08 de setembro, reduziu-se, então, o horário de duração das aulas de 45 para 30 minutos, na grande maioria das escolas estaduais.

O III Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação, realizado pelo SINTE, de 1º. a 03 de maio, em Chapecó, traz encaminhamentos para a categoria, entre eles, a campanha para eleição de diretores de escola. O SINTE apresenta na Assembléia Legislativa um projeto de iniciativa popular, com trinta mil assinaturas, para garantir esta eleição, prevista na Constituição Estadual, em seu artigo 162.

Neste ano de 1992, o SINTE resolveu aderir ao fenômeno que iniciou em Santa Catarina em 1990: marcar presença na mídia eletrônica comercial, veiculando mensagens

direcionadas para temas de interesse coletivo, sem manifestar conteúdo de reivindicações trabalhistas. O SINTE comprou, então, espaço nas emissoras de televisão de abrangência estadual para divulgar uma série de programas intitulados **O Professor Te Vê**. Esta atitude foi considerada uma reação do sindicato ao programa *A Escola na Tevé*, produzido e patrocinado pela SEE. Neste espaço próprio na mídia eletrônica, os/as trabalhadores/as em Educação da rede pública faziam denúncias quanto à qualidade de ensino e solicitavam melhorias para o atendimento à comunidade. Dessa forma, pela mídia de massa, as questões internas ou privadas do magistério deixam de ser simplesmente públicas, para desempenhar um importantíssimo papel na ferrenha disputa pela formação de conceitos, idéias e valores frente à opinião pública. De agora em diante, o SINTE constará na sua agenda ‘encontros’ com a população, tendo a comunidade inteira de platéia, através dos meios de comunicação de massa, para discutir temas institucionais, qualidade de vida, direito à educação e à saúde gratuitas, postura de personagens do cenário político, entre outras assertivas. Para os/as trabalhadores/as em Educação, esse momento de convivência com a mídia de longo alcance foi um marco, pelas seguintes e principais razões: levou-se para as mesas de negociação um novo personagem político: a opinião pública ampliada; deu visibilidade e credibilidade para o sindicato; uma reafirmação de identidade dos/as educadores/as; o magistério apresentar-se, através de sua representação sindical, para a sociedade como um ser necessário social e politicamente.

Algumas falas de entrevistados/as:

“Era eu que falava, naquele momento”.

“Tudo o que eu queria dizer tava (sic) dito ali”.

“De repente, todo mundo estava vendo e escutando o que tínhamos atravessado na garganta há tanto tempo”.

“A sociedade catarinense tinha que saber o que estavam fazendo conosco”.

Assim, é uma fase de auto-afirmação para o professorado, como reação à política educacional do Governo, que vem sucateando a imagem do serviço público na Educação, levando a crer que estes serviços ou são dispensáveis ou são de má qualidade, tornando-os cada vez menos indispensáveis e importantes para os/as trabalhadores/as e seus/suas filhos/as.

Mais uma vez o magistério delibera por greve em 1993, de 05 de agosto a 13 de setembro, portanto, uma greve que dura 40 dias. As reivindicações não diferem muito das pautas anteriores: política salarial com 100% da inflação; retorno do triênio de 6%; novo Plano de Carreira, com recuperação das perdas; melhores condições de trabalho; hora-atividade para professores/as de pré a 4ª. série; eleição para diretores de escola; democratização e melhoria no atendimento do IPESC.

Durante a greve os/as professores/as fizeram um acampamento na Assembléia Legislativa, como forma de pressionar os deputados a intervirem nas negociações com o Governo.

Após a greve e por causa do corte que o Governo fez, demonstrando todo o seu autoritarismo, do repasse dos descontos dos associados ao sindicato, o prédio da Secretaria da Administração foi fechado por mais de seis horas, por professores/as e diretoria do SINTE, numa tentativa de se efetuar negociação com o Secretário Luiz Carlos Carvalho. Isto rendeu processos na justiça para a diretoria do SINTE.

Foi realizada, em todo o estado, pelo SINTE, uma pesquisa intitulada: **“SOS Educação – Professor Profissão em Extinção”**, que detectou a queda na procura pela profissão de professor/a, devido, principalmente, às precárias condições de trabalho e aos baixos salários. A pesquisa foi feita nos cursos de licenciatura e de magistério, durante o período de 1982 a 1992, com as entidades que formam professores/as: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Secretaria de Estado da Educação (SEE).

“Conforme os dados levantados, ficou comprovado que durante os últimos dez anos o número de candidatos aos vestibulares caiu bruscamente ou, na melhor das hipóteses, estagnou. Enquanto isso a população cresceu 25% de 1980 a 1991, segundo o IBGE” (SINTE – SOS Professor em extinção, 1993, s.p.).

Assim já fica demonstrado o desinteresse pela categoria do magistério. Porém, para aumentar a preocupação, os dados ainda estarrecem mais: dos que freqüentam os cursos de

licenciatura, cada vez é menor o número dos/as que concluem para exercerem a profissão de educador/a. E mais: os formados/as, diz a pesquisa, não vêem atrativo na sala de aula, preferindo usar o diploma de curso superior para atividades mais rentáveis, que remunerem melhor. É extremamente contraditória esta situação, na medida em que, nesse mesmo período, ainda conforme a pesquisa do SINTE, a matrícula da rede estadual de ensino cresceu em 45 %, chegando em 1992 a 806 mil estudantes.

Esse ano letivo de 1993 inicia com falta de professor em várias escolas estaduais. Após dois meses de aula, de acordo com dados, ainda havia escola com turmas sem professor, especialmente na área de Ciências Exatas, onde é elevado o número de não habilitados. Há 22 anos a formação profissional deveria ter sido intensificada para corrigir as contratações temporárias (SINTE – SOS Professor em extinção, 1993: s.p.).

Analizando esses resultados, está posta a possibilidade de extinção gradativa da profissão de professor, que está a cada dia mais preocupante, se não mudar o comportamento do Governo no trato com a Educação. “A culpa é do Governo”, dizem os refrões cantados nas mobilizações, todavia a responsabilidade pela transformação desse quadro desolador cabe também a toda a sociedade, principalmente a comunidade escolar (pais/mães, professorado e alunado).

A professora Corinta Geraldi pondera sobre esta questão:

“É uma contradição isso porque o próprio capitalismo precisa do professor e do professor mais habilitado. Por outro lado, no terceiro mundo, a profissão de professor se desqualifica de tal forma que está se transformando de profissão em ocupação. Está regredindo. A profissão exige a ocupação em tempo integral e formação específica. O que está acontecendo, cada vez mais, é que o professor tem mais de um trabalho e não está ocupado integralmente no magistério. Às vezes, o segundo emprego passa a ser o principal por conta do salário. Por outro lado, como o professor formado não aceita mais o salário que está sendo pago, ele está saindo, vem o substituto que não é formado ainda. Isso é extremamente preocupante” (Intervalo, 1995: Suplemento Pedagógico).

Em outubro, o SINTE lança seu primeiro ‘**Caderno de Educação**’, confirmando com esta iniciativa o compromisso do sindicato com as questões pedagógicas, abandonando de uma

vez a prática das palavras de ordem vazias e se embrenhando nos debates com a comunidade escolar, que resultaram em vários seminários, com o tema: Que escola pública queremos? Assim, o Departamento Educacional do SINTE ganha mais confiança e credibilidade para discutir que projeto pedagógico e que escola pública construir. O desfecho desses seminários foi o lançamento de O Caderno de Educação, uma publicação com temas voltados exclusivamente para a Educação Pública, como mais uma forma de chamar a atenção sobre as perspectivas e as contradições das questões educacionais, principalmente, levando à reflexão sobre a possibilidade, a curto prazo, de extinção da categoria, e sobre a situação alarmante de indiferença governamental com o Magistério Público, inclusive, as condições de trabalho deploráveis do professorado. Aliás, tudo isto já vem comprovar a contradição entre a vontade da SEE de aplicar a PC-SC e a sua rotina com o magistério.

Dentre as conclusões que se pode abstrair de toda a campanha do **SOS Educação – Professor Profissão em Extinção**, a que fica mais evidente é a omissão do Governo do Estado, especialmente quando o Governo atual de Santa Catarina substituiu Educação por instrução em seu programa, o Plano SIM (saúde, instrução e moradia) e não aplica os 25% dos recursos na Educação, em 1993, conforme a Constituição, originando uma ação indireta de inconstitucionalidade. (SINTE – SOS Professor em extinção, 1993:s.p.)

1994 foi um ano bastante movimentado para o magistério catarinense.

A Assembléia Legislativa aprovou, em 31 de janeiro, a lei 113, com uma emenda que prevê um piso de três salários mínimos para a Educação.

Dos dias 24 de março a 28 de abril a categoria ministrou aulas de trinta minutos para chamar a atenção da sociedade e do Governo, e também para ter tempo de discussão nas escolas sobre as questões educacionais que ainda não apresentavam solução nenhuma, até aquele momento. E neste íterim, realizou-se o IV Congresso dos Trabalhadores em Educação, em Tubarão, de 21 a 23 de abril.

Foi criada a “**Vigilância Pedagógica**”, pelo SINTE, a exemplo da Vigilância Sanitária, na Saúde, que fecha os estabelecimentos comerciais que não apresentam condições básicas de funcionamento. A comunidade escolar fazia a denúncia para o SINTE investigar e, se confirmada a denúncia, “lacrar” a porta da referida escola. O SINTE fechou, *simbolicamente*, diversas escolas por falta de condições adequadas para efetivação do ato pedagógico em sala de

aula para o alunado da rede pública catarinense. Foram motivos para lacrar as portas das unidades escolares: espaço físico inadequado apresentando goteiras, vidros quebrados ou sua ausência, carteiras e cadeiras de estudante quebradas, salas sem iluminação, entre outros itens; falta total de material didático-pedagógico e de material de consumo (incluindo aqui material de limpeza e higiene, de expediente, para a biblioteca e para a merenda escolar); algumas escolas não tinham nem professor/a, em algumas disciplinas.

Diante deste quadro aterrador, o SINTE encomenda à empresa Perfil uma pesquisa para estabelecer o perfil dos/as trabalhadores/as em Educação da rede pública estadual de Santa Catarina.

O resultado desta enquete revelou dados assustadores sobre a profissão docente. Disse a pesquisa que se, hoje, a falta de professores é contornada pela contratação de ACT, dentro de uma década a situação será ainda mais difícil, já que 30% da força de trabalho no magistério possuem tempo de serviço acima de dezessete anos e, a maioria sendo mulher (80,7%), aposentar-se-á aos 25 anos de serviço, ficando apenas menos de uma década para que 1/3 da categoria se aposente. Isso sem considerar demissões, falecimentos, surgimento de novas escolas, entre outras situações.

Outra constatação assustadora da pesquisa foi que a procura pelos cursos de Licenciatura nas Instituições de Ensino Superior do Estado sofreu uma queda vertiginosa (aliás, esse alerta vem sendo dado pela campanha SOS Educação – Professor Profissão em Extinção, desde o ano anterior). Somente no ano de 1994, a ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) suspendeu dez cursos de Licenciatura por falta de candidatos às vagas existentes.

A pesquisa aponta, ainda, que 1/3 da categoria quer mudar de profissão. E que 62% do magistério enquadram-se na classe 'C', ou seja, percebem renda inferior a onze salários mínimos. Cerca de 23% têm rendimento abaixo de cinco salários mínimos e em 25% dos casos o/a trabalhador/a em Educação é a única fonte de renda familiar.

Somente 20 % da força de trabalho pertencem ao sexo masculino e 5,6 % pertencem a outras raças. Portanto, no magistério catarinense são dominantes a presença feminina e a raça branca.

A idade média é de 36 anos, entretanto, 54 % dos entrevistados têm acima desta idade. E, quanto à qualificação dos entrevistados, 62 % possuem curso superior completo. Dois terços da categoria afirmam estar satisfeitos com a profissão, apesar desses problemas levantados: 61,8 % estão descontentes com os baixos salários; 13,8 % indicam a falta de preparação; 8,8 %, a falta de formação; e 8,7 %, a falta de material didático-pedagógico. Assim, um terço do magistério quer mudar de profissão.

Outro dado importante detectado pela pesquisa é que o estresse e as doenças do sistema nervoso são as principais causas das licenças de saúde. Dos/as entrevistados/as, 14,7 % tirou licença de mais de trinta dias, durante toda a sua vida profissional. Poucas atividades de lazer: 59,8 % não vão ao cinema; 57,8 % não vão ao teatro; 45,3 % não praticam nenhum esporte e somente 35 % freqüentam bailes e festas. No entanto, 60 % lêem livros técnicos e profissionais, demonstrando a preocupação da maioria da categoria com a qualidade das aulas ministradas. 74 % freqüentaram curso de atualização nos últimos anos. E, apesar dos baixos salários e de cada vez mais ser marginalizado socialmente, o professorado quer especializar-se, quer estudar mais, significando que há esperança de reverter esse quadro triste.

67 % do professorado pertencem ao quadro de efetivos da Secretaria de Estado da Educação, enquadrados/as no Plano de Carreira do Magistério. Sendo assim, mais de um terço da força de trabalho docente é composta por pessoas não concursadas e atuando em caráter emergencial, os/as ACT. Considerando que os/as concursados/as assumem outras funções, como: burocrático-administrativas; direção de escola e de especialistas, e que todos os/as ACT atuam em sala de aula, o percentual dos não concursados atinge quase 50 %, o que leva a ser questionada a qualidade de ensino proporcionada pelo Estado.

A opinião sobre a política educacional de Santa Catarina: 70 % responderam que deixa a desejar e 13 % afirmaram que é uma das piores do país – dados vergonhosos para um Estado que, historicamente, vem usando o discurso de prioridade à Educação.

Essa pesquisa, que fez parte da **“Cruzada em Defesa da Escola Pública”**, que iniciou final do último ano, entrevistou 1.100 trabalhadores/as em Educação, num universo de 60.390, entre os dias 26 de setembro e 07 de outubro. A mostra obedeceu à distribuição proporcional da categoria em todas as regionais do Estado. Os entrevistados foram 85,4%

professores/as; 2,6% administrativos; 4,3% especialistas em assuntos educacionais; 5,3% serventes; e 2,4 diretores/as.

O SINTE concluiu, expondo a pesquisa como alerta para o Governo que se instalaria em 1995:

“Às vésperas do terceiro milênio, onde a robótica, a informática e a biotecnologia serão as ciências primordiais para o desenvolvimento, não é mais possível que o ensino público continue contando somente com o quadro de giz e com a saliva do professor para produzir conhecimento. Três fatores são preponderantes para inverter essa realidade:

- 1) Valorização da profissão de professor, com salários atrativos e plano de carreira que mantenha os profissionais em sala de aula;
- 2) Democratização da gestão, com participação de todos os segmentos da escola nas decisões políticas e administrativas;
- 3) Transparência na utilização das verbas para a Educação, com aplicação rigorosa do preceito constitucional (18 % da União e 25 % dos estados e municípios)”. (SINTE – Pesquisa Perfil revela: vai faltar professor em Santa Catarina, 1994).

O SINTE considera que a pesquisa acima poderá contribuir para as soluções impostas pela sociedade catarinense. Essas soluções passam necessariamente pela construção da cidadania. E cidadania se constrói com políticas públicas voltadas para a maioria da população, onde todos possam ter acesso à escola e ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, com permanência garantida e recebendo um ensino de qualidade.(SINTE – idem, 1994).

O ano letivo de 1995 começa conturbado. É posse do novo governador Paulo Afonso Evangelista Vieira e do Secretário da Educação João Batista Matos, que já anunciavam durante a campanha eleitoral ser a Educação ‘a prioridade das prioridades’ e que retomariam com vigor a discussão da PC-SC. Entretanto, o magistério faz a segunda greve mais longa da história da categoria: 59 dias – de 24 de abril a 21 de junho. Foi uma greve tumultuada e que rendeu poucas conquistas, porém, conseguiu desgastar a imagem do Governo, que perdeu apoio na Assembléia Legislativa e no próprio partido, que ficou completamente dividido, pois vários peemedebistas consideravam o movimento grevista do magistério justo. As conquistas limitaram-se à elevação do piso relativo a 40 horas semanais de R\$ 215,00 para R\$ 277,00, que, aliás, permanece até hoje

(quase seis anos depois) sem nenhum tipo de reajuste; a promessa de devolução dos 10% de regência de classe incorporados ao vencimento para aumentar o piso, e descompressão da tabela salarial, substituída pelo reajuste linear de 6,38% para fevereiro do próximo ano; a também promessa de reajuste salarial até atingir o piso de três salários mínimos (cerca de R\$ 300,00) sempre que a folha de pagamento do funcionalismo público consumir menos de 70% da receita e a arrecadação estadual aumentar. Houve desconto dos dias parados, que só foram devolvidos três meses após a reposição das aulas pelos/as grevistas.

Esse ano letivo já havia iniciado um tanto tumultuado com a exoneração dos diretores de escola eleitos no mês de dezembro último, o que gerou protestos da comunidade escolar em todo o Estado contra essa atitude arbitrária da SEE. Em outra esfera, o presidente Fernando Henrique Cardoso rasgou o Acordo Nacional, assinado durante a Conferência Nacional de Educação, realizada em setembro de 1994, que assegurava, a partir de 15 de outubro (Dia do Professor), o “Piso Salarial Profissional Nacional e o Plano de Cargos e Salários Unificado” para todos os/as trabalhadores/as em Educação do Brasil, através de uma proposta neoliberal de Reforma Educacional.

O SINTE, de 07 a 09 de setembro realiza seu V Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação, em São Miguel do Oeste.

E, para encerrar esse ano letivo, o movimento docente, via SINTE, enfrenta mais um desrespeito com a escola pública por parte da Secretaria da Educação: a cobrança de taxa de matrícula e mensalidades em algumas escolas públicas estaduais, mesmo com a gratuidade prevista no artigo 206 da Constituição Federal. O que, aliás, é sempre sutil e prepotentemente cobrado ou pelos/as diretores/as ou pela APP (Associação de Pais e Professores), através dos carnês de *contribuição espontânea* ou seu equivalente (que de espontâneo não tem nada, pois em algumas escolas o recebimento do boletim escolar fica proposital e desavergonhadamente vinculado ao pagamento da *contribuição espontânea, sob a alegação de que há inúmeras benfeitorias a se fazer na escola, tirando, dessa forma, a responsabilidade do Governo e transferindo-a para a comunidade*), fazendo com que a *escola pública e gratuita seja paga duas vezes* pelos pais/mães, que já pagam impostos, taxas e contribuições para ter, entre outros serviços públicos, uma escola de qualidade social para seus/suas filhos/as.

Nos dias 08 e 09 de fevereiro de 1996, o Conselho Deliberativo do SINTE, após um primeiro contato com a categoria, reúne-se e elabora uma pauta estadualizada de reivindicações do magistério público da rede estadual: reposição das perdas salariais, de acordo com os cálculos do DIEESE, com índices variando de 125% para o piso e 166% para o teto; cumprimento do acordo da greve de 1995 (aumento da regência de classe de 10% para 20%, para os/as professores/as de 5^a. a 8^a. séries e 2^o. grau e de 30% para 40% para os/as de pré a 4^a.; recomposição da tabela salarial de 2,75% para 3% entre as referências do Plano de Carreira do Magistério); Piso Salarial Profissional Nacional (que é de R\$ 450,00), como patamar para alcançar o piso referido pelo DIEESE (Repito: hoje o piso é de R\$ 277,00 ainda, para 40 horas semanais, o que significa que o Governo não deu a menor atenção aos clamores do professorado, confirmando o que Freitas (1993) diz que para degradar uma profissão, um dos mecanismos é pagar pouco); gestão democrática nas escolas; redução de 50% dos cargos comissionados; manutenção de todos os direitos adquiridos no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério; democratização do IPESC; contra a sonegação e cobrança imediata dos devedores do ICMS; manutenção das seis horas para professor/a de creche e, também, da licença-prêmio, hora-atividade e triênio para todos/as os/as docentes.

A Secretaria da Educação extingue, em março, cursos de 2.^o grau em Imbituba, Laguna, Garopaba e Imaruí, deixando centenas de alunos sem aulas, até que novos cursos fossem implantados, isso sem qualquer consulta à comunidade escolar daqueles municípios.

O Secretário João Batista Matos concede audiência ao SINTE para discutir, sem muito resultado, assuntos de interesse da categoria, entre eles: superlotação das salas de aula e debater um projeto de lei de ‘Reforma na Educação’, antes de ser enviado à Assembléia Legislativa.

O SINTE, o SINTESPE, o SINDALESC e a AFIPESC promovem o seminário “IPESC – situação atual e perspectivas X fundo de aposentadoria e pensão”. No dia 30 de abril, o SINTE tem audiência com o presidente do Tribunal de Justiça de Santa Catarina para solicitar o *cumprimento* das medidas judiciais favoráveis à categoria.

Em maio, é lançada, pelo SINTE, a campanha estadualizada “A paciência do magistério está por uma gota”, através de ‘outdoors’, jornais, rádios e canais de televisão, com

o objetivo de denunciar o tratamento perverso do Governo do Estado/ SEE para com a Educação Catarinense.

No dia 10 de junho, o SINTE, o SINTESPE, o Sindicato dos Médicos e o Sindicato da Saúde entregaram ao presidente da Assembléia Legislativa –deputado Pedro Bittencourt –o pedido de ‘impeachment’ do governador Paulo Afonso Evangelista Vieira, devido aos seguintes motivos: desrespeito às leis e ao Judiciário, descumprimento de liminares da Justiça; desrespeito à Constituição Estadual; salários bloqueados em janeiro; pagamentos atrasados em fevereiro; salários congelados há mais de um ano; serviços públicos sucateados; salas de aula superlotadas; campanha milionária na mídia; entre outros.

Nesse mesmo mês, são realizadas as eleições gerais e diretas do SINTE para: Direção Executiva, Conselho Deliberativo, Conselho Fiscal, Coordenações Regionais e Municipais. Pela primeira vez, na história do SINTE, não houve acordo entre as diversas correntes políticas do sindicato (que representam concepções diferentes de sindicato e como conduzi-lo) para composição de chapa única, como até esta ocasião vinha acontecendo em todas as eleições. Assim, concorrem duas chapas nessas eleições: Chapa 1, encabeçada pela professora Ana Maria do Nascimento Aquini e Chapa 2, pela professora Célia Zulmira Kleine. Vence a Chapa 1 e é empossada dia 13 de julho.

Em setembro é realizado o Encontro Estadual de Professores de Pré a 4ª Série, em Florianópolis. E é lançada, em todo o estado, a “**Campanha Salarial Emergencial Dia 100**”: sem salários dignos, sem reajuste, sem condições de trabalho, sem assistência médica e odontológica, “sem..., sem..., sem...”. Como atividade preparatória, as escolas estaduais, em várias regiões, foram montando o **Muro da Vergonha**, com o objetivo de denunciar à população o tratamento que o Governo dispensa à escola pública.

O Governo anuncia que só pagará o 13º salário após o Natal, e para quem recebe até R\$ 400,00. Os demais receberão somente em fevereiro. Com essa atitude governamental, as tradicionais festas de final de ano e as férias do professorado catarinense ficam seriamente comprometidas, para não dizer inviabilizadas, como se, na Educação, não se tivesse direito ao descanso, ao lazer e ao convívio com os familiares, mesmo nas datas especiais de término/início de ano.

Em 1997, realiza-se, em Florianópolis, numa feliz iniciativa do SINTE com as universidades – CED/UFSC e FAED/UDESC –, a **I Conferência Estadual de Educação**, com o temário: “Escola Pública: na resistência construindo um Projeto Político Pedagógico Coletivo”. A palestra de abertura coube ao Professor Miguel Arroyo, da Universidade de Minas Gerais, com o tema: Políticas para a Educação. Participaram todas as regiões do estado e todos os segmentos educacionais. Compreendendo que havia uma representação significativa, durante este evento, o magistério realizou uma assembléia estadual, que deflagrou ‘estado de greve’ na categoria.

Em abril, mais de 1.200 educadores/as participam da Assembléia Estadual da categoria e tiram ‘indicativo de greve’ para maio. Após, encaminham-se para a frente do Palácio do Governo, realizando um ato público com o mote: “Fora Paulo Afonso – Impeachment já!”. Dias depois, o SINTE oficializa a entrega do pedido de “impeachment” do mandato do governador Paulo Afonso Evangelista Vieira ao presidente da Assembléia Legislativa Francisco Küster, que desencadeia uma série de encaminhamentos no “caso das Letras”. Todavia, apesar da grande mobilização do magistério e dos trabalhadores/as em geral, e devido a manobras políticas de parlamentares alinhados e comprometidos com a política neoliberal dos Governos estaduais e federal, a Assembléia Legislativa não aprova o pedido de “impeachment” do governador, que continua no cargo, conduzindo a Educação e o Serviço Público a um completo caos.

1998 é o ano da resistência contra as aulas de 60’ (sessenta minutos). O magistério não aceita mais esta imposição: quer manter as cinco aulas de 45’. E mantém. Há também a luta para a aprovação da Lei do Sistema Estadual de Ensino, e a Lei da Gestão Democrática, importantíssimas para a Educação. Porém, o movimento docente consegue a aprovação apenas da primeira. Aliás, ao longo da história de lutas do professorado catarinense, a gestão democrática sempre constou nas pautas de reivindicações da categoria, e quando um Governo a aprovava, normalmente em final de mandato ou após já ter perdido as eleições, o seguinte já assumia com a intenção de derrubá-la, com o intuito de preencher esses cargos com os seus cabos eleitorais, sem a mínima preocupação com a democratização do Ensino Público.

Pipocam manifestações por todo o estado. O professorado se manifesta em todas as regiões contra as políticas neoliberais, traduzidas nas ações dos Governos de Fernando Henrique Cardoso (as reformas, principalmente no que tange à aposentadoria) e de Paulo Afonso Evangelista Vieira (pelo que fez e, principalmente, pelo que não fez, como pagar o 13º e pagamentos em dia). Entretanto, o governo de Paulo Afonso se supera adotando uma política

perversa no tratamento com a Educação, chegando ao absurdo de não pagar os salários de outubro, de novembro e de dezembro, obrigando o professorado a fazer empréstimo para as despesas básicas de alimentação, etc. no BESC – Banco do Estado de Santa Catarina. Afinal, quem mais faria empréstimo a uma categoria com tanta instabilidade financeira? Pois, o comércio quando identifica um/a professor/a exige, de imediato, garantias de renda e fiadores. A economia governamental impõe uma lógica, no mínimo, cruel com o professorado: o governo não paga os honorários devidos e quem deveria receber pelo seu trabalho é obrigado, pelo mercado financeiro, a pagar (através do BESC, CELESC e outros) juros, correções, etc. a este mesmo Governo que não lhe pagou.

O governador Paulo Afonso Evangelista Vieira candidata-se, pelo PMDB, à reeleição, em outubro, e perde. Alguns comentaristas políticos, repórteres, políticos, professores/as, pais/mães, etc. fizeram ligação deste fato com o atraso de pagamento dos três meses de salário dos servidores públicos estaduais, embutindo nas entrelinhas o significado de revanchismo.

Mesmo com todas as dificuldades, são feitos, pelo SINTE, grandes encontros estaduais de vários segmentos da categoria, como por exemplo: professores de pré a 4ª série, especialistas, aposentados. São encaminhados vários dias de paralisação, com atos públicos. Em novembro, o magistério público estadual realiza Assembléia Estadual, em Chapecó, deliberando por antecipar o término do ano letivo.

Neste ano, o SINTE realizou eleições diretas para a Direção Executiva, Conselho Deliberativo, Conselho Fiscal e Coordenações Regionais e Municipais, tendo novamente duas chapas disputando: Chapa 1 tendo à frente a professora Ana Maria do Nascimento Aquini, concorrendo a reeleição, e Chapa 2 encabeçada pela professora Marta Vanelli, que foi eleita e tomou posse em julho.

Em janeiro de 1999, no Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, em Goiânia, organizado pela CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, é lançado o livro sobre o trabalho dos educadores/as da rede pública estadual, que objetiva subsidiar o debate imprescindível acerca da Educação, com dados concretos, reais e atuais sobre o trabalho de educador/a, dito por ele/a mesmo/a. E para que todos/as (pais/mães, estudantes e os/as próprios/as educadores/as) compreendam melhor e mais profundamente por que alguém que

ama sua profissão, muitas vezes, se vê atingido por um sentimento de desânimo, de apatia, de despersonalização, isto é, *entra em burnout*, a síndrome da desistência.

A CNTE, preocupada com os/as profissionais que atuam nas escolas públicas, efetua, juntamente com o Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, uma pesquisa, com todo o rigor científico, sobre as condições de trabalho e a saúde mental dos/as trabalhadores/as brasileiros/as em Educação. Foram dois anos, aproximadamente, de investigação: 52.000 sujeitos investigados em 1440 unidades escolares espalhadas em todos os estados. Os sindicatos filiados a CNTE financiaram a pesquisa, com o apoio da UNICEF e do CNPq. O livro “Educação: carinho e trabalho” de Wanderley Codo (coordenador) traz todo o histórico dessa pesquisa. Segundo ele:

“Trata-se do primeiro estudo nacional, exaustivo e abrangente, sobre saúde mental e trabalho de uma categoria profissional realizado no Brasil, e o mais extenso (quer pelo espectro de variáveis investigadas, quer pelo número de sujeitos e organizações de trabalho envolvidos) de que se tem notícias no mundo” (Codo, 1999: 9).

Codo afirma que o magistério é uma categoria profissional que obriga seus trabalhadores a exercerem uma atividade para a qual não há um salário digno (há os mais diversos e miseráveis salários para a função de professor/a por este imenso Brasil) e, além disso, os/as trabalhadores/as em Educação são afetados por uma síndrome, através da qual o/a trabalhador/a perde o sentido da sua relação com o trabalho, de maneira que nada lhe importa e que qualquer esforço lhe parece inútil. É a síndrome de *burnout*, que alguns especialistas chegam a afirmar que é o principal problema que aflige os/as docentes.

“A síndrome *burnout* é (...) uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, *entra em burnout*” (Codo, 1999: 238).

A síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes, explicita o texto de Codo (1999: 238):

- 1- Exaustão emocional – os/as educadores sentem que não podem dar mais de si afetivamente. A energia e os recursos emocionais próprios parecem esgotados pela convivência com os problemas diariamente.
- 2- Despersonalização – sentimentos e atitudes negativas são destinados às pessoas com quem trabalha: endurecimento afetivo, coisificação da relação.
- 3- Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tende a evoluir negativamente, afetando a habilidade para realizar o trabalho e o atendimento, a organização, ou o contato com as pessoas que trabalha.

A pesquisa em Santa Catarina foi feita pela professora Derciley Terezinha Camargo, da regional de Blumenau, contratada pelo SINTE e treinada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília. Quanto ao “*burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação*” (Codo, 1999:252), o magistério catarinense apresentou o seguinte resultado:

ÍNDICES DOS COMPONENTES DE BURNOUT, EM SANTA CATARINA	BAIXA (%)	MODERADA (%)	ALTA (%)
Despersonalização	67,9	20,0	11,9
Envolvimento pessoal	25,4	30,2	44,2
Exaustão emocional	42,1	25,5	32,3

Fonte: extraído da tabela de “Índices dos componentes de *burnout* por Estado” (CODO, 1999: 252)

O *burnout* está presente em todos os cargos do magistério, em todos os lugares, e sempre em porcentagens preocupantes (o nível “moderado” já é preocupante). **“Como entender um trabalho assim, um trabalho que coabitam, siameses, o prazer e o sofrimento, a realização e a perda de si mesmo, o inferno e o paraíso?”** São 48% dos educadores sofrendo com algum sintoma de *burnout*, **uma síndrome de quem está lá, já desistiu e ainda permanece no trabalho** (Codo, 1999).

Sintetizei ao máximo a pesquisa, pois ela apresenta uma riqueza imensa de dados nas 432 páginas bem escritas, que merecem, com certeza, uma leitura profunda. Contudo, é possível tirar algumas conclusões deste pouco apresentado:

1º) O movimento docente organizado tem preocupações que vão além da luta por salário somente, mostrando que a luta perpassa pelas questões pedagógicas e pelo/a trabalhador/a: sua saúde, suas condições de trabalho, suas relações, etc.

2º) A responsabilidade e o amor do/a profissional da Educação pelo seu trabalho é notório e fica evidente com os dados da pesquisa; bem ao contrário da imagem negativa que, muitas vezes, o Governo (e, às vezes, até a imprensa) quer passar desses/as trabalhadores/as, principalmente, em época de conflito, de greve, etc.

3º) A falta de políticas públicas aplicadas à Educação só agrava a situação, uma vez que não há um comprometimento sério dos Governos em resolver de fato as questões educacionais, apenas cumprir as determinações do capital financeiro internacional. A SEE dispõe dos recursos, mas os utiliza para questões burocrático-administrativas ou questões secundárias que funcionam como paliativo, relegando a segundo plano o que realmente é essencial. O desrespeito, a omissão e a indiferença são algumas das formas de tratamento usadas com a Educação. Um exemplo: o/a professor/a da rede estadual tem no seu contra-cheque mensalmente um desconto de 10% para o IPESC, durante toda a sua vida profissional. Hoje, no entanto, se quiser assistência médica – com restrições de especialidades médicas e laboratoriais – precisa descontar *mais* 2,5%. Os ACT só tem o SUS.

Isso que até a Organização Mundial de Saúde já divulgou que o magistério é uma *profissão penosa e de riscos e que o/a trabalhador/a em educação deve trabalhar somente 20 horas semanais, pelo desgaste físico-emocional que é acometido/a* (Panfletos da Organização Mundial de Saúde e Panfletos da CNTE). Hoje, uma boa parcela da categoria possui jornada de

60 horas semanais, devido aos baixos salários. É uma questão de sobrevivência. É mais uma das muitas contradições na Educação.

Assim, este ano de 1999, começa com o Congresso da CNTE e o lançamento do livro: “Educação: carinho e trabalho”, porém, não é o único evento nacional. Em agosto, o professorado catarinense participou, com os demais estados, da marcha **“100 mil pelo Brasil”**, em Brasília, organizada pela CUT, como protesto contra as políticas neoliberais do Governo Federal (desemprego, arrocho salarial, privatizações, desregulamentações trabalhistas, etc.). Em outubro, uma caravana com catarinenses participa, em Brasília também, da **Marcha Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública**. Em seguida, o SINTE realiza, em conjunto com a UFSC, UDESC e outras entidades educacionais, a **II Conferência Estadual de Educação**, com o tema: “Nosso Desafio: Construir Políticas para um Plano Estadual de Educação”.

O magistério continua inquieto devido aos últimos acontecimentos, que, com a troca de Governo – assume o governador Esperidião Amin Helou Filho – continuam não sendo alvissareiros para a categoria. O ano de 2000 traz algumas medidas governamentais para o professorado: extinção do vale-alimentação; não nomeação dos especialistas concursados; não cumprimento da Lei do FUNDEF; aplicação rápida da Emenda Constitucional 20, que extingue a aposentadoria especial do magistério; retirada de 20% de gratificação; envio à Assembléia Legislativa do projeto de congelamento salarial e outro de congelamento das gratificações (triênios, promoções, etc.); suspensão (por enquanto temporária) do direito de gozar licença-prêmio e à licença para cursar doutorado; não concessão das promoções do Plano de Carreira do Magistério e de licença sem vencimento; suspensão do atendimento pelo IPESC; anúncio do cronograma de pagamento dos salários atrasados em 32 meses; aprovação do PLAM (Plano de Assistência Médica), que onera mais 2,5% os/as docentes, como já relatei a dois parágrafos atrás; entre outras. Por todas essas ações e mais: a federalização do BESC, vetos na Assembléia Legislativa, novos projetos, arrocho salarial sem perspectiva de reajuste, excesso de pessoas (não docentes) nas escolas, levam o movimento docente a mobilizar-se para iniciar o ano 2000 em ‘estado de greve’ e a deflagrá-la após a primeira Assembléia Estadual da categoria.

Tendo como primeiro ponto da pauta o cumprimento da Lei do FUNDEF, em vigor desde janeiro de 1998, que prevê para a categoria um piso no valor de R\$ 744,00 (desde 1995 é de R\$ 277,00) e que até agora não foi obedecida, e mais todas as questões elencadas acima, o

movimento docente enfrenta a mais longa e a mais difícil greve da história do magistério. Foram 66 dias – de 07 de abril a 11 de junho – de luta, de resistência e de muita coragem.

Em maio, como a SEE, eficientemente, fez os descontos dos dias de greve no mesmo mês, o SINTE lançou a campanha **“Ajude um professor a sobreviver, ele e sua família agradecem”**. As ações da SEE, quando são necessárias para resolver, por exemplo, situações da vida funcional do professorado, não apresentam esta agilidade e esta competência.

A Assembléia Estadual realizada em Chapecó, em junho, suspende a greve temporariamente, permanecendo o magistério em ‘estado de greve’. Após, foi elaborado e entregue à Secretária da Educação, Miriam Schlikimann, pelo SINTE, um documento apresentando a “nova” pauta de reivindicações da categoria, conforme deliberação do professorado, constando como primeiro ponto: a instalação imediata da Comissão de Reformulação do Plano de Carreira, Cargos e Salários, com o intuito de defender os direitos dos/as educadores/as e alcançar o piso previsto pela Lei do FUNDEF.

Houve alguns ganhos nesta greve, por exemplo: a aprovação da Resolução 023/2000 do CEE – Conselho Estadual de Educação –, que garante a discussão e a autonomia da comunidade escolar, para definição do critério de avaliação escolar, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. A SEE pretendia encaminhar um sistema de avaliação autoritário e arbitrário, que previa a aprovação automática e, para isto, criou as classes de aceleração, visando diminuir o índice de reprovação, cumprindo, assim, as exigências impostas ao Brasil pelo FMI e pelo Banco Mundial, de que os números de aprovação escolar ascendessem. Instala-se o “ritual pedagógico”. Conforme Cury: “... o ritual pedagógico é tanto mais coercitivo quanto mais burocratizada for a instituição em foco” (Cury, 1989). Neste ritual está incluído o currículo escolar que determina o que deve ser aplicado de conhecimento e quais os procedimentos de controle e cobrança que dissimularão o processo seletivo.

O Governo/SEE apostou no refluxo da greve, o que não ocorreu mesmo com as medidas punitivas, ameaças ilegais de coação e estratégias questionáveis do ponto de vista ético. A categoria e as lideranças estavam conscientes que se enfrentava, naquele momento histórico, não somente a política estadual da SEE, porém, lutava-se contra uma política internacional imposta ao povo brasileiro, com metas claras e definidas de sucateamento dos serviços públicos e de exclusão social.

O movimento docente acreditou e acredita que os embates e os conflitos sociais acabam gerando a contradição, que por sua vez acaba gerando um terreno fértil para uma prática pedagógica transformadora; e que é necessário apropriar-se desta autonomia, por minúscula que seja, metamorfoseando-a em um espaço de luta e conquistas.

Snyders confirma:

“A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias e isto por que já faz parte do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus *próprios coveiros*” (Snyders, 1981).

A Educação hoje, pondera Freitas (1993), funciona de acordo com o modelo empresarial. É a partir da introdução do novo modelo de desenvolvimento delineado pelo golpe militar de 1964, que se reorganiza o ensino brasileiro. Um desenvolvimento seguro exige aumento da produtividade de todo o sistema de Educação, através da racionalização, para atingir a maior eficiência possível.

“Os meios educacionais são invadidos por correntes ou propostas pedagógicas, tais como: enfoque sistêmico, operacionalização de objetivos, tecnologias de ensino, instrução programada, etc.” (Saviani, 1991).

Ao fazer este relato da organização e da luta contínua e incessante do movimento docente, na última década, no seu dia-a-dia, pretendia eu refletir e analisar a postura da SEE e o impacto que essa postura produziu na rotina do/a professor/a em sala de aula, considerando que a SEE tem uma proposta de currículo progressista, com forte acento marxista, do ponto de vista teórico, e que essa postura deveria, no mínimo, estar em perfeita sintonia com o conteúdo teórico da PC-SC, dando-lhe, assim, credibilidade e, ao mesmo instante, condições e segurança para o professorado adotá-la. Entretanto, uma das conclusões a que se pode chegar observando a trajetória do magistério, nos últimos dez anos, é que há toda uma “manobra”, por parte da SEE, para continuar implantando um sistema educacional conservador, contrário ao teor da PC-SC, que reproduz as relações sociais de produção e serve a apenas uma classe social – portanto,

perpetuando o poder da classe hegemônica de exploração do homem, e mantendo e aprofundando as desigualdades sociais – através de um sistema de ensino que se presta, pela estrutura organizacional e hierárquica da Educação, a ser um dos instrumentos usados pela sociedade capitalista para transmissão e inculcação ideológica de uma classe privilegiada em detrimento das demais.

Na verdade, em toda esta luta, o movimento docente não se envolveu com a PC-SC, ou pelo menos não o suficiente. E nem a SEE chamou o sindicato para essa discussão, contradizendo mais uma vez seu referencial teórico. A Deputada Estadual Professora Ideli Salvatti, que foi presidente do SINTE, por duas gestões, neste período de elaboração da PC-SC e de seus primeiros encaminhamentos, pondera:

“As péssimas condições de trabalho e a batalha permanente na busca do reconhecimento profissional e de remuneração digna fez com que o Sindicato passasse ao largo de todo o debate e elaboração da PC-SC. Da mesma forma, também, o grupo da SEE responsável pela PC-SC não teve qualquer preocupação de estabelecer um coletivo com o movimento docente, o que – para quem se baseia em parâmetros progressistas – é, no mínimo, estranho, para não dizer incoerente” (Ideli Salvatti, entrevista, 2000).

No entanto, percebe-se que o movimento docente compreende que o espaço escolar é uma instância importante, apesar de não ser a única, na busca incansável pela transformação desta sociedade em uma mais justa e igualitária. O professorado compreende também que é patente a necessidade da escola para o avanço tecnológico, tanto que há todo um investimento governamental, através de seus órgãos de competência – SEE, MEC e outros –, para manutenção e controle da escola. Pois, como analisa Althusser (1998), não há lugar que a criança permaneça por mais tempo na sua vida, cotidianamente, desde a sua infância até o início da juventude, do que na escola.

Dessa forma, fica transparente a razão do Governo/SEE em não receber ou em não atender as solicitações das pautas reivindicatórias apresentadas pelo sindicato representante da categoria, uma vez que cada um dos lados – SEE e SINTE – defende um projeto político de sociedade, que são, na verdade, antagônicos e irreconciliáveis.

A SEE necessita da escola e urge sustentá-la e mantê-la sob seu domínio, controlando currículos e programas, determinando leis e diretrizes, indicando diretores/as e secretários/as, entre outras ações, para controlar toda a dinâmica educacional, através da sua hierarquia de poderes, em todos os níveis, no intuito que estas determinações cheguem até a sala de aula, onde o/a professor/a ministre os conteúdos que lhe são determinados pelas grades curriculares, especialistas e diretores/as, e cobre dos/as alunos/as normas de comportamento e posturas sem questionamento, ou seja, a ordem, a disciplina e a obediência.

Já o professorado compreende a escola como o local de contradições e transformações, que pode oferecer uma educação realmente de qualidade social, inclusiva: onde *todos* tenham acesso e permaneçam sem se evadirem, e não, como diz Snyders (1987), que só avance aos diversos graus de ensino a porcentagem que interessa à classe dominante, posto que segrega os demais, utilizando mecanismos sutis e maquiados que transferem a responsabilidade do fracasso escolar para o desempenho individual, sob a égide dos famosos processos de avaliação escolar (por isso, todos os esforços empreendidos na luta para se conseguir uma avaliação consoante com o Projeto Político Pedagógico da escola e não com o modelo de avaliação que a SEE queria impor a qualquer custo, nos últimos anos). Compreende, também, o movimento docente que a escola tem uma relação íntima com a sociedade e que cumpre uma função seletiva no sistema capitalista; que o fracasso escolar não deve ser enfrentado pela técnica, em prejuízo dos aspectos pedagógicos e sociais, mas mensurando seu alcance e sua abrangência com objetivos bem elaborados e precisos a fim de evitar a reprovação, a repetência e a evasão; e compreende, ainda, que é um caminho de pedras e de espinhos fazer um trabalho pedagógico voltado para os interesses das classes populares – apesar de sua meta apontar sempre nessa direção –, educando nossas crianças e jovens para tornarem-se cidadãos/ãs livres e criativos/as, capazes de perceberem sua condição de classe dominada e classificada pela origem sócio-econômica, porém com todas as condições de se governarem e de serem governantes, desfazendo na prática o que Baudelot-Establet¹⁹ teorizaram afirmando que há duas escolas na sociedade capitalista: uma para a classe que está no poder e outra para a classe subalterna (Baudelot-Establet apud Petitat, 1994).

As atividades superiores dos homens nascem do germe cotidiano da prática diária, raciocina Lefebvre (1995): “A vida se processa no seu cotidiano”. Assim, toda construção no

âmbito social deve mostrar sua verdade na faina rotineira, em todos os campos do conhecimento (política, educação, arte, filosofia, etc.). Na Educação, a verdade só se confirmará com a sua efetivação na prática escolar. Analisando, então, a prática do cotidiano da SEE – como órgão oficial do Governo responsável exclusiva pela Educação na rede estadual de ensino – constata-se que há uma certa dosagem de abertura para a discussão da PC-SC e todo um debate para sua construção e implantação, com um aparente visual democrático, ao longo desses anos; ao mesmo tempo, expõe contraditoriamente encaminhamentos e ações que ou são frágeis e acanhados demais para terem expressão, ou acontecem exatamente para dificultar a implementação da PC-SC na prática pedagógica.

Para se entender mais profundamente essas atitudes da SEE, é fundamental lembrar os episódios ocorridos durante a vida da PC-SC – como fiz intencionalmente neste capítulo ao resgatar a movimentação corajosa do professorado na sua labuta com o poder, seus triunfos e ações inglórias e, principalmente, sua rebeldia, sua resistência e sua persistência nesta luta sem fim – e olhar estes episódios à luz do materialismo dialético, não esquecendo e nem perdendo de vista que é o mesmo referencial teórico que embasa a PC-SC.

O materialismo histórico acentua que o conhecimento considera a natureza social dos homens e o desenvolvimento histórico da humanidade e, por essa razão, apreende-se que o conhecimento depende da prática social, quer dizer da produção e da luta de classes. A principal fonte do conhecimento humano está na atividade de produção material, constituindo justamente a base de sua atividade prática, onde se estabelece, progressivamente, a relação do homem com a natureza, com ele mesmo e com os diversos tipos e graus de relações entre os próprios homens. A prática social do homem se estende a todos os domínios da vida prática da sociedade: luta de classes, atuação política, atividades ligadas à ciência e à arte, entre outras. Somente a prática social do homem constrói o critério de verdade do saber que se tem a respeito do mundo exterior, pela produção material, pela luta de classes, pela experimentação científica.

De acordo com Mao Tsé-tung:

“Se se pretende obter êxito no trabalho, isto é, atingir os resultados previstos, é necessário proceder de maneira que as idéias

¹⁹ Sintetizarei no capítulo seguinte a teoria de Christian Baudelot e Roger Establet.

correspondam às leis do mundo exterior objetivo; sem essa correspondência fracassa-se na prática” (Tsé-tung, 1999:14).

Se não houve acerto, refletir sobre o erro e modificar as idéias até fazê-las coincidir com as leis do mundo objetivo, transformando, conseqüentemente, a deficiência em sucesso. O materialismo dialético prioriza a prática sempre. Destaca que a teoria depende da prática e, além de basear-se nela, serve a ela. Essa é uma das características do materialismo dialético (a outra é o seu caráter de classe: atende e identifica-se com o proletariado). Segundo Lenin: “A prática é superior ao conhecimento teórico, pois ela tem não somente a dignidade do geral, mas também a do real imediato”. O critério da verdade é o da prática social. O ponto de vista da prática é o ponto de vista essencial, fundamental e prioritário.

A continuidade da prática social leva a repetição dos fenômenos que provocam o “grau de percepção sensível”, isto é, das sensações e das representações. A partir daí, se produz na consciência humana “uma mutação súbita no processo do conhecimento: o aparecimento dos conceitos”. A diferença desde a etapa das sensações até a etapa dos conceitos é quantitativa e qualitativa, podendo desembocar em conclusões lógicas, galgando, dessa maneira, outro grau: o do conhecimento racional, que consiste na elucidação progressiva das contradições internas dos fenômenos com existência objetiva e atingindo o conhecimento lógico (que vê o fenômeno por inteiro, e não vê somente os aspectos isolados e exteriores como o conhecimento sensível). Desconhecia-se antes do marxismo a teoria do desenvolvimento do conhecimento calcada na prática social. O marxismo só podia ser produzido pela sociedade capitalista, pois lhe faltava a prática correspondente. O materialismo marxista resolveu essa questão e evidenciou, de forma materialista e dialética, “o movimento progressivo do conhecimento dos homens, como seres sociais, na prática complexa e constantemente repetida da produção e da luta de classes; o movimento do conhecimento sensível ao conhecimento lógico” (Tsé-tung, 1999:11-22).

Convém, uma vez mais, destacar dois elementos importantes no materialismo dialético: primeiro, a dependência do conhecimento racional em relação ao conhecimento sensível. O conhecimento começa com a experiência, e nisso reside o materialismo da teoria do conhecimento. O conhecimento humano só pode surgir baseado na prática social do homem, assim como somente baseado nessa prática é que o homem pode adquirir a experiência sensível proveniente do mundo objetivo exterior. O segundo elemento é a necessidade de aprofundar o

conhecimento, isto é, a necessidade de galgar do grau do conhecimento sensível ao grau do conhecimento racional (se se permanece no primeiro grau comete-se o equívoco dos empíricos com sua fragmentária experiência isolada e pessoal, e se se permanece no segundo grau cai no outro extremo que desvaloriza a experiência: os dogmáticos), e nisso está a dialética da teoria do conhecimento. *Tudo o que, após ter surgido no processo do conhecimento na base da prática, foi submetido a uma elaboração científica, reflete o mundo objetivo de um jeito mais profundo, mais completo e mais justo. Essa é a metade da questão para o materialismo dialético.*

A outra metade, e conforme a filosofia marxista a mais importante, é utilizar a compreensão das leis do mundo objetivo para transformar ativamente o mundo (tanto pela prática de modificação de um processo na natureza, quanto pela prática de modificação de um processo social). O marxismo atribui um enorme valor à teoria, justamente porque ela pode guiar a atividade prática ulterior. Uma vez adquirido o conhecimento teórico através da prática, é preciso levá-lo de novo à prática social; dirigi-lo para a transformação do mundo, aplicando-o na prática de produção, na prática da luta de classes e na prática da experimentação científica. Eis, portanto, o seu círculo infinito e dialético: *do conhecimento sensível ao conhecimento racional, e à prática revolucionária.*

Após rever a caminhada da PC-SC e do movimento docente, na última década, e fazer esta pequena revisão teórica sobre o movimento do materialismo dialético do conhecimento, é possível extrair-se algumas conclusões, ao menos duas que parecem gritantes.

Primeira, a SEE deveria ser um órgão apenas executivo, no sentido de fazer a parte administrativa atendendo à vida funcional dos/as educadores/as, e de fazer o trabalho de suporte para acontecer o trabalho pedagógico, como: promover cursos, encontros, seminários e outros, e oferecer melhores condições – didático-pedagógicas, de estudos de especialização, salariais, materiais, de estrutura física, etc. – para se desenvolver a prática docente. Cabe a categoria do magistério, que vive nas entranhas dos fenômenos escolares da prática pedagógica, fazer as lucubrações, as deliberações e os encaminhamentos para as diretrizes e as ações educacionais (e não a SEE e seu “grupo seletor” decidir por todos). Por isso, a voz do professorado, junto com os pais, as mães e o alunado, era a mais importante e indispensável para a elaboração da PC-SC e continua sendo para as atividades de sua implantação.

Segunda, a SEE, ao longo dos últimos dez anos de história do magistério e da PC-SC, mostrou-se sempre incompatível com o referencial teórico do materialismo dialético. O seu referencial teórico deveria ser o das teorias não-críticas ou positivistas da pedagogia tradicional, da pedagogia nova ou da pedagogia tecnicista, que têm o perfil ideológico casado com o projeto político neoliberal, pois são idênticos ao da SEE. A prática da SEE, no decorrer desses anos, mostrou-se altamente incongruente com a teoria do materialismo dialético da PC-SC, como pode ser verificado no relato que fiz desde o início deste capítulo. Todas as ações e/ou reações dirigidas à Educação, e as mais especificamente direcionadas ao movimento docente, nesse período, são atitudes autoritárias e/ou arbitrárias, que não conduzem absolutamente ao diálogo, à proximidade, à liberdade de expressão e de organização da categoria, entre outras. A SEE não cumpre leis e determinações judiciais quando esse tipo de atitude lhe é favorável. Haja vista, por exemplo, a Lei do FUNDEF, a Lei do Sistema Estadual de Ensino (Lei 170) que são ignoradas. No entanto, para os descontos das faltas de greve no mesmo mês e outros procedimentos punitivos e compulsórios, é impressionante a agilidade da SEE para torná-los realidade.

Concluindo, sem a pretensão de esgotar o assunto, poder-se-ia elencar aqui inúmeras atitudes na prática diária da SEE, que são incoerentes com o seu discurso. Porém, basta uma leitura crítica da sociologia da PC-SC e do movimento do magistério (capítulos 2 e 3 desta dissertação) para confirmar a conclusão de incompatibilidade histórica entre o fazer e o dizer da SEE.

III. Teorizando a pesquisa:

Proposta Curricular de Santa Catarina:

o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação

“Onde surgem interesses desiguais e, depois, antagônicos, o processo educativo, que era unitário, torna-se partido, depois, imposto. Há educações desiguais para classes desiguais; há interesses divergentes sobre a Educação, há controladores. Grupos desiguais não só participam desigualmente da Educação (...) como são também por ela destinados desigualmente ao trabalho: para dirigir, para executar, para produzir”.

Brandão

A partir da sociedade moderna, a forma dominante de educação é a escolar. Isto está tão entranhado nos conceitos, em geral, que é difícil pensar em educação sem pensar em escola. Como diz Saviani:

“A escola tem uma função específica educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (Saviani, 1997:114).

E ao adjetivar o saber de escolar, faz-se referência àquele que constitui objeto de sistematização e transmissão/assimilação através da escola, *desta escola em especial e nesta sociedade em especial*.

Dessa forma, o currículo é visto como o conjunto de atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, pois corre o risco de se descaracterizar e de não ter especificidade.

“... Marx, ao analisar a problemática histórica, chegou à conclusão que é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido” (Saviani, 1997:119).

Atualmente, é bastante visível a concepção de que já não se entende a educação sem a escola, posto que a escola é a forma dominante e a forma principal de educação.

Percebe-se que o senso comum busca uma certa identidade entre educação e escola, sendo que a escola é, apenas, o lugar onde acontece uma das muitas formas de educação.

Vive-se a tendência de secundarizar a escola pública, o que traduz a contradição que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Conforme Saviani:

“À medida que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre esta tentativa de

desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (Saviani, 1997:114)

Não interessa para as classes dominantes educar a população, ou seja, educar de forma libertadora, inclusiva e com qualidade social. A SEE, pela sua prática, expõe isso contraditoriamente: permite toda a discussão teórica de uma proposta curricular de cunho oposto à teoria conservadora, porém, controla a sua execução e implementação nas unidades escolares.

A sociedade burguesa, desde o seu início, apresenta esta característica e assume outras, novas e marcantes, na oposição de classes. De acordo com o acirramento da contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que significa superar a própria sociedade capitalista e instalar uma sociedade sem classes.

O saber, objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, atingido também por essa contradição. Assim, se a expansão da oferta de escolas atender a demanda da população significa socializar o saber, que deixa de ser propriedade privada. Entra, portanto, em contradição com os interesses do atual poder dominante. Por isso a tendência de esvaziar a escola pública de sua função específica – socialização do saber elaborado – para convertê-la numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista; pois o capitalismo tem claro: há a necessidade de se generalizar a educação escolar, todavia, que essa generalização seja limitada. Adam Smith tem uma expressão famosa em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas “em doses homeopáticas”. Isto quer dizer que os/as trabalhadores/as têm que ter instrução, no entanto, apenas o mínimo necessário para participarem dessa sociedade e se inserirem no processo de produção.

Enquanto a burguesia era revolucionária, interessava a verdade. Quando se tornou conservadora, a verdade passou a incomodá-la, pois “a verdade é sempre revolucionária” (Saviani, 1997:116) e torna evidente a necessidade das transformações, o que, obviamente, não interessa ao poder, que quer perpetuar a ordem existente. Esta situação social marca a ambigüidade da questão educacional.

As escolas públicas e sua clientela também têm uma relação profundamente ambivalente. Por um lado, a escola corporifica o poder do Estado; por outro, *a escola transformou-se na principal portadora de esperanças por um futuro melhor para a classe trabalhadora, muitas vezes, a única a assegurar expectativas para um porvir de êxitos.*

Segundo Freitas, o capitalismo caracteriza-se por novas exigências em relação à educação, exigindo sempre uma nova formação para todos/as os/as trabalhadores/as:

“... as mudanças na organização do trabalho e a introdução de novas tecnologias estão começando a exigir um novo estilo de trabalhador. Este novo trabalhador necessita, agora, de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, os quais não podem ser gerados rapidamente no próprio local de trabalho. São habilidades próprias de serem aprendidas na escola, durante a instrução regular. Esta é a raiz do recente interesse das classes dominantes pela qualidade de escola, em especial pela escola básica” (Freitas, 1993:6).

Para ele, o capitalismo se depara novamente com a contradição entre o explorar ou o educar:

“O capital sempre procurou sonegar instrução. No entanto, o novo padrão de exploração com o uso da tecnologia sofisticada – que altera a composição orgânica do capital pela complexificação e valorização do capital fixo – exige que a “torneira da instrução” seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção. A questão que se coloca para o capital é: como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares? Nossa hipótese é que, uma vez que não pode deixar de instruir um pouco mais, o capital vai querer controlar um pouco mais a agência escola, de forma a garantir a veiculação de seu projeto político” (Freitas, 1993:8).

A preocupação com a educação escolar e a organização de seus conteúdos, nesta nova conjuntura, está colocada em termos de seu papel ideológico, uma vez que “o neoliberalismo é uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno” (Therbon apud Sader, 1995:39). Portanto, a escola como elemento desta “nova” superestrutura que aparece com a reorganização da base econômica do capitalismo, tem

que se reorganizar para cumprir seu papel, enquanto produtora e reprodutora da concepção de mundo neoliberal. Therbon levanta a tese de que a crise atual do capitalismo é mais ideológica do que econômica:

“As crises constituem o ritmo de vida do capitalismo. De fato, as crises cíclicas fazem parte da vida normal desse sistema social e histórico. No entanto, no atual período, o capitalismo não enfrenta uma contradição econômica estrutural (...) a contradição fundamental do capitalismo atual é mais ideológica do que econômica. Ela se manifesta na destruição social criada pelo poder do mercado” (Therbon apud Sader, 1995:47).

Deve-se retomar algumas referências marxistas para avançar-se nesta análise. Encontra-se em “A Ideologia Alemã”:

“Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante, numa dada sociedade, é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias do seu domínio” (Marx & Engels, 1980:55).

E, para reproduzir a ideologia burguesa, a escola, segundo Althusser, é o seu principal “Aparelho Ideológico de Estado” (Althusser, 1998:77). Este referencial althusseriano nos parece importante, uma vez que pode nos dar elementos para compreendermos qual o papel que a escola deve cumprir nesta reorganização do capitalismo que vivenciamos, e como a classe dominante a organiza para contribuir na produção e reprodução do poder de classe. Sendo que a análise desse processo só pode ser entendida, em seus vários aspectos, a partir da luta de classes. E aqui o

marxismo, mais uma vez, é fértil para auxiliar nesta compreensão. Quanto à atualidade do marxismo, Saviani assegura:

“... o desmoronamento dos regimes do Leste Europeu, em lugar de significar a superação de Marx, constitui, ao contrário, um indicador de sua atualidade. Levando-se em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado” (Saviani, 1991:14).

Sartre, que não era marxista, afirmava que:

“O marxismo é a filosofia viva e insuperável de nossos tempos. (...) Um argumento ‘anti-marxista’ não é mais que o rejuvenescimento aparente de uma idéia pré-marxista. Uma pretensa ‘superação’ do marxismo não será, no pior dos casos, mais que uma volta ao pré-marxismo e, no melhor, a redescoberta de um pensamento já contido na idéia que se acredita superar” (Sartre apud Manacorda, 1996:prefácio,IX-X).

Esta idéia de Sartre apóia-se na reflexão de que uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e que é insuperável enquanto o momento histórico que ela expressa for atual. Assim, os problemas postos pelo marxismo são os problemas que fundamentam a sociedade capitalista, que enquanto não forem solucionados, não se pode dizer que o marxismo está superado.

Portanto, o marxismo é um importante instrumento de investigação das mudanças que o capital passa hoje, como também na forma que expressa a partir das idéias, as relações materiais de sua dominação.

A classe dominante pretende impedir a universalização da consciência do conflito, pois essa aceleraria a possibilidade de superação das contradições, já que sob “as formas ideológicas (...) os homens tomam consciência desse conflito, levando-o às últimas conseqüências” (Marx, 1977:25).

A educação é contraditória em seus vários elementos. O saber nasce do fazer e para ele se volta, torna-se mediação entre duas ações: uma ação supõe a posse de um saber anterior

que conduz à ação. O saber, que no capitalismo, tem um estatuto particular, terá variações que combinam com a problemática fundamental de uma sociedade.

Jamil Cury destaca:

“O saber passa a ser intenção e produção. Enquanto intenção, veicula idéias que interessam a uma determinada direção, cujos instrumentos (meios de fazê-la) podem ser vários. Enquanto produção, no seio das relações sociais, ele se transforma numa força produtiva e se funcionaliza a serviço do capital” (Cury, 1975:71).

O que importa na função que o saber ocupa nas relações sociais é, segundo Gramsci:

“O erro metodológico mais difundido (...) consiste em se ter buscado esse critério de distinção (trabalho intelectual X trabalho manual) no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que a personificam) se encontram no conjunto das relações sociais” (Gramsci, 1968:11).

Este conjunto é contraditório. A educação entra em contradição com a sociedade capitalista. A educação reflete uma estrutura social, porém, por outro lado, fermenta as contradições. O marxismo vê a educação no conjunto das relações sociais e entende que há que se ter um saber que torne mais lúcido o fazer. Encarregada de melhorar a força de trabalho, a educação contribui de fato para o aumento do capital e sua reprodução. Contudo, o modo pelo qual essa melhoria se realiza pode opor-se “como fermento de transformação, como poderoso meio de transformação da sociedade atual à perpetuação desse modo de produção” (Cury, 1995:74). A evolução da educação na escola, que passa pelas transformações sociais, tem como finalidade a apropriação pelos/as trabalhadores/as dos instrumentos de seu trabalho e, portanto, dele/a mesmo/a, enquanto homem/mulher.

A educação é portadora de uma promessa que a burguesia não foi capaz, e nem é, de implementar totalmente, ou seja, a socialização do saber acumulado pela humanidade. Isto

traduziria, de um lado, conservar a prática de exploração e, de outro, levar a um saber crítico. Isto está “em germe” (Cury, 1995:76) na educação. Sendo ela expressão do domínio de classe, é – antes – expressão da luta de classes.

Snyders aponta:

“O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; espera-se, devido sua formação restrita, que não venham a revelar-se demasiado exigentes em matéria de salários, proporcionar-lhes o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudariam a questionar o sistema” (Snyders, 1977:100).

A educação quando não se presta, de acordo com Gramsci, “a uma ideologia regressiva, e se estabelece como princípio de luta contra o arcaísmo do senso comum” (Gramsci, 1995:18) ajuda a elevar o nível intelectual das massas. Ainda em Gramsci: a função política da educação é “*educar politicamente quem não sabe*” e explicitar as tarefas de uma reflexão sobre a realidade, rompendo com a ideologia dominante (Gramsci, 1989:11). (Grifo meu)

Snyders diz da escola:

“Ela é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também, ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação” (Snyders, 1977:106).

A educação, a serviço do sistema capitalista, é mais eficaz quando os efeitos contraditórios desse exercício são neutralizados pelo próprio sistema. Isto acontece pela limitação do acesso ao saber, quando se criam barreiras à democratização do ensino, e pela alteração do saber que transmite, de modo que se possa limitar através da exclusão e/ou seleção, o poder de desvelamento sobre a estrutura social. Assim, mantém a divisão entre teoria e prática, tornando válido somente o que é das classes dominantes: a linguagem culta, por exemplo. E investe-se de uma “violência simbólica” que maquia as relações de dominação como razão de ser das relações

sociais (Bourdieu e Passeron, 1975: 15). No entanto, a classe dominante percebe que o perigo para ela seria uma educação consciente, por isso, separa temas culturais dos problemas de massa, esperando, com isto, reduzi-los a uma rotina inofensiva. Desse modo, a educação terá uma função política implícita, apesar de se intitular neutra e apolítica. A tarefa de porta-voz de uma classe é mais facilmente obtida pela classe dominante, pela facilidade que tem de gerar seus próprios intelectuais.

A posse e o poder fazem, também, mais uma divisão cruel do saber entre os/as que sabem e os/as que não sabem.

A maioria dos autores mencionados têm em comum uma leitura marxista sobre a contradição existente na sociedade e na educação. Todos crêem que determinados tipos de homens e mulheres criam determinados tipos de educação, principalmente a escolar, para que depois a própria educação recrie determinados tipos de homens e mulheres.

Os autores pesquisados acreditam que o controle do saber se faz normalmente sobre o que se ensina, como se ensina e a quem se ensina, pois onde surgem interesses desiguais e, na seqüência, antagônicos e irreconciliáveis, o processo educativo deixa de ser unitário, torna-se fragmentado e, após, até imposto.

Segundo Brandão:

“Há educações desiguais para classes desiguais. Há interesses divergentes sobre a educação, há controladores. Grupos desiguais não só participam desigualmente da educação, como são também por ela destinados desigualmente ao trabalho: para dirigir, para executar, para produzir” (Brandão, 1990:103).

Segundo Snyders, a classe dominante mantém a escola para todos, mas chegam aos diversos graus de escolaridade apenas a porcentagem que interessa ao capital (Snyders, 1977:100-101).

Será que o dilema que a SEE vive, no que se refere à PC-SC, tem coincidência com esta contradição posta?

Para melhor compreensão desta questão, à luz da Sociologia da Educação, é indispensável, prudente e responsável rever as teorias gerais sociológicas da educação e do ensino. Estas teorias solidificaram-se sobre o princípio da reprodução, da contribuição para a manutenção da dominação de uma classe que deixa as demais completamente sob sua subordinação.

“Sem dúvida a escola contribui para a reprodução da ordem social; mas ela também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola” (Petitat, 1994:11).

Petitát classifica as principais teorias sociológicas da educação, afirmando que numa interpretação de conjunto

“(...) é a oposição entre *as teorias funcionalistas e as teorias do conflito* que domina ainda o debate intelectual. As primeiras centram-se na problemática da integração social e na reprodução do equilíbrio e do consenso, enquanto que as últimas colocam os conflitos de classe no cerne da explicação, como reprodução da dominação e da ideologia” (Petitat, 1994:12). (Grifo meu)

Interessante e necessário se faz conhecer essas teorias sociológicas para melhor compreensão e aprofundamento do tema exposto aqui: o currículo. Começarei pela corrente funcionalista, revisitando, após, a corrente conflitualista.

Durkheim traçou as linhas fundamentais da corrente funcionalista:

“Segundo Durkheim, a educação é algo ‘eminente e social’. O caráter inato do indivíduo é ‘muito maleável e flexível, uma vez que pode sofrer determinações muito diferentes’. A educação ‘não se limita a lhe dar um realce que não tinha, mas lhe acrescenta também alguma coisa’ ” (Petitat, 1994:13).

Durkheim dá ênfase à ação sócio-pedagógica, que deve imprimir no alunado elementos morais e intelectuais que se harmonizem com a estrutura social vigente. De acordo com ele, a educação é a ação “das gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”. Destaca três pontos fundamentais que a educação deve inculcar nas crianças: “o espírito de disciplina, o apego aos grupos sociais e a autonomia da vontade”. O indivíduo precisa submeter-se à lei e dedicar-se ao grupo para tornar-se verdadeiramente homem, pois a concepção durkheimiana é fundamentada na ordem e na disciplina, valores que reforçam a ordem estabelecida. E a sociedade se mostra como “uma entidade que transcende as divisões sociais e que se impõe do exterior para dentro dos indivíduos”. Assim, o educador “é órgão de uma grande personalidade moral muito maior do que ele: a própria sociedade” (Petitat, 1994:11-15).

Nesta visão, a educação separa as gerações visando a especificidade dos meios para os quais estão destinados. Há necessidade de renovação dos elementos que compõem o corpo social, para a concretização de tarefas essenciais à sobrevivência do coletivo.

A educação

“... da cidade não é a mesma do campo, a do burguês não é a do operário. Cada profissão (...) constitui um meio ambiente *sui generis* que pede atitudes e conhecimentos específicos, onde reinam determinadas idéias, hábitos e maneiras de ver o mundo; e como a criança deve ser preparada com vistas à função que preencherá, a educação, a partir de uma certa idade, já não pode ser a mesma para todos” (Durkheim, 1968:86).

Não existe conflito entre grupos e classes sociais. A divisão do trabalho encontra educações específicas para os seus ramos especializados. Portanto, a seleção dos conteúdos programáticos curriculares não oferece dificuldades, além de uma adaptação funcional à situação apresentada pela divisão do trabalho. Porém, desde o seu início, a gênese de redes escolares divergentes de acordo com as classes sociais reflete-se incompatível com esta interpretação da seleção dos conteúdos e dos indivíduos. A exigência fundamental para que haja um consenso social e, ao mesmo momento, a divisão das funções do trabalho constituem a estrutura e os

determinantes essenciais da escola como agente de seleção, de onde surge a seleção da base moral e dos conhecimentos, técnicas e formas de pensamento próprias de cada função social.

Uma nota ao pé da página revela os limites das perspectivas durkheimianas:

“O homem está destinado a cumprir uma função especial no organismo social, e, conseqüentemente, é preciso que ele adiante-se e aprenda seu papel de órgão. Uma educação é necessária para isto, assim como para ensinar-lhe seu papel de homem, como se diz. Não queremos com isto dizer que se deva educar a criança para uma determinada profissão prematuramente, mas é preciso fazer com que ela aprecie as tarefas bem definidas e os horizontes claramente delimitados” (Durkheim apud Petitat, 1994:38).

Para Durkheim, a sociedade é “um sistema de funções diferentes e especiais que unem relações definidas”. As funções sociais se confrontam devido à divisão do trabalho. Durkheim trabalha como questão central a harmonização e a solidariedade entre estas funções, pois, se não, há o conflito. Contrariando a corrente marxista, ele não acredita numa nova sociedade gerada pela luta histórica entre burgueses e proletários. Para ele, a regulamentação e harmonização suficientes das relações sociais, com prevenção de crises econômicas, definições jurídicas e o nivelamento de oportunidades na competição entre os indivíduos resultariam na não anomia²⁰, ou seja, na organização social.

A supressão dos direitos de herança, sua medida mais radical, crendo que a desigualdade está na fortuna e não nas relações entre capitalista e assalariado. Existem duas fontes de conflito postas na sociedade:

- 1- velocidade das transformações;
- 2- desigualdade ainda grande nas “condições externas da luta”.

Os conflitos não são vistos como geradores de novas relações sociais, mas apenas no seu lado negativo. A educação durkheimiana é “eminente social”. O caráter inato do indivíduo é “muito maleável e flexível, uma vez que pode sofrer determinações muito

diferentes”. A educação “não se limita a lhe dar um realce que não tinha, mas lhe acrescenta também alguma coisa”. A ação sócio-pedagógica deve imprimir na criança elementos morais e intelectuais que se harmonizem com a estrutura social daquele momento.

A educação ideal leva ao consenso social geral. Se há desarmonia, “somente a coerção mais ou menos violenta, leva-os (os indivíduos) à sua função”. Para isso, é oportuno obter “absoluta igualdade nas condições externas da luta”, eliminando a hereditariedade de riquezas, que gera a desigualdade de fortunas e, conseqüentemente, a desigualdade social.

Durkheim percebe a contradição e volta-se para a desigualdade de fortuna e não para as relações de produção. Aceita tenuamente a idéia darwiniana da luta pela vida.

Nos dias atuais, quem se destaca, domina e dá continuidade à corrente funcionalista é Talcott Parsons, autor da Teoria funcionalista estrutural, partindo de uma reflexão sobre o interesse e a importância das teorias biológicas no entendimento da vida das sociedades. Parsons agrupa as ações sociais em quatro funções essenciais: a integração, a manutenção dos modelos culturais, a realização das finalidades coletivas e a adaptação. A cada uma corresponde um subsistema. No sistema escolar se aplica esse conjunto, especialmente as primeiras distinções, integração e manutenção dos modelos culturais.

Sorokin, que é também durkheimiano, numa descomunal erudição, pondera que a reprodução e a seleção – em quantidade e qualidade – da classe elitista trazem a condição indispensável para a manutenção da ordem social. A escola participa deste processo ativamente e em detrimento do papel da família. Superestima o papel da seleção dos indivíduos na reprodução social.

Separar, apartar, dividir, triar, repartir; e juntar, integrar, unir, cimentar com valores universalizantes formam o dueto principal das funções básicas que chefiam a seleção dos conteúdos simbólicos escolares, das práticas pedagógicas e dos próprios indivíduos. Petitat considera a análise funcionalista como um ângulo de um problema mais geral: o do consenso, onde se apóia uma sociedade com divisão de trabalho complexa.

A escola durkheimiana - resumindo e concluindo - cuja influência ainda se faz sentir no cotidiano das escolas em nossos dias de modo considerável, é o agente de seleção, com uma

²⁰ Anomia- vocábulo empregado pelos sociólogos para indicar a ausência ou deficiência de regras que assegurem a uniformidade dos acontecimentos sociais, na organização da sociedade.

estrutura e os principais determinantes constituídos na exigência fundamental: consenso social e, ao mesmo tempo, a divisão funcional do trabalho. Daí, a seleção da base moral e dos conhecimentos nos currículos escolares, e técnicas e formas de pensamento próprios de cada função na sociedade.

A corrente conflitualista difere da funcionalista em suas concepções gerais de sociedade como um todo. Os conflitualistas percebem a sociedade como uma unidade composta por elementos contraditórios, cuja estabilidade repousa à sombra da manutenção das relações de dominação; seu conceito-chave é o de controle. Para os funcionalistas, a sociedade é um sistema integrado, ou a integrar-se, de elementos complementares; seu conceito-chave é o de ordem. A oposição entre estas correntes é profunda. E, evidentemente, perpassa pela interpretação de educação e de escola, de suas gêneses, de suas funções, de suas relações com os grupos sociais e com a sociedade.

Na corrente conflitualista há diversas tendências, conforme a importância histórica que se dá aos conflitos, a aceitação da inclinação dos grupos sociais a repartirem-se em dois campos adversários, ou se o enfoque é sobre as relações de dominação ou uma dominação legitimada; entre diversos outros pontos de vista.

Destacarei alguns autores conflitualistas que representam muito especialmente esta diversidade de tendências no âmago da corrente da Teoria do Conflito. Descreverei as concepções marxistas de Baudelot-Establet (teoria da escola capitalista ou da escola dualista, de 1971); de Bowles-Gintis (que reúnem seus pontos de vista no livro “Schooling in Capitalist America”, em 1977); e, observarei com mais carinho, Althusser (teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado, de 1969). Após, destacarei a concepção reprodutivista não marxista de Bourdieu-Passeron (teoria da violência simbólica, de 1970); e, finalmente, cito de jeito muito suave e tênue, o de inspiração weberiana: Collins, e a corrente antiburocrática de Illich e Lobrot.

Para esta descrição, embaso-me nas leituras dos textos de alguns dos próprios autores conflitualistas e, em especial, de Petitat, Forquin, e Snyders, mais ainda Saviani, Coutinho, Silva, Gentili, Moreira e Nosella.

As correntes conflitualistas marxistas, acreditam que o conflito de classes ocupa o centro da sociologia marxista e que a sociedade capitalista é constituída por uma unidade contraditória de capital e trabalho assalariado, condenada a dissolver-se para no seu lugar surgir

uma sociedade diferente e nova, baseada em outra forma de produção. Os conflitualistas crêem que os conflitos de classe, abertos ou camuflados, são permanentes. A sustentação da classe dominante no poder somente acontece devido a uma poderosa e eficiente doutrinação ideológica. A escola figura entre os principais instrumentos de difusão da ideologia do capital, portanto, é um instrumento de reprodução de sua dominação, um meio institucionalizado de manutenção da hegemonia capitalista. Logo, a escola se especializa e se dedica, antes de qualquer coisa, a produzir determinadas condições para a reprodução dessa dominação da burguesia. Um segundo coletivo analisa a contribuição escolar na reprodução da divisão do trabalho. Somente assim é apresentada a função de “ínfima” importância no sistema escolar: a de instruir e de desenvolver pessoas; desta função são estudados principalmente os limites e as pressões exercidas. Baudelot-Estabet e Bowles-Gintis, na França e nos Estados Unidos respectivamente, abordaram, dentro das suas variantes, as relações entre escola, ideologia e divisão de trabalho, o que significa abordar as relações entre a seleção de ideologia, de programas e métodos de doutrinação – incluindo, é lógico, os currículos – dos indivíduos por um lado, e a reprodução de uma sociedade de classes por outro.

A teoria dos franceses Baudelot e Estabet: “a escola como instrumento de divisão das gerações e de reprodução da dominação burguesa” é dos textos interpretativos marxistas mais sistemáticos e mais consultados. Eles concebem a sociedade capitalista dominada pelo antagonismo entre o proletariado e a burguesia. Esta contradição essencial confere ao sistema escolar características e funções dominantes.

O sistema de ensino, em que pese a aparência unitária e unificadora da escola, tem unidade formal e divisão real, e compõe-se de duas redes distintas, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas camadas fundamentais: elite dominante e proletariado. Saviani, com sabedoria, a denomina de Teoria da Escola Dualista. Petitat assegura que uma análise histórica, estatística e institucional pode defini-las claramente.

A destinação dos indivíduos para uma ou outra rede de ensino tem início na escola ‘primária’ (séries iniciais) que segrega, pois que:

“assegura a desagregação de toda uma geração de escolares, atrás de uma fachada de unidade e democracia.(...)”

A escola constitui-se em um instrumento (e não reflexo...) da separação entre trabalhadores intelectuais e manuais, gerando desde muito cedo a ruptura entre as duas redes de escolarização. (...)

O aprendizado da leitura e da escrita serve de suporte técnico para a separação, realizada pela escola, dos que condena à rede primário-profissional, apartados dos que conduz à rede secundário-superior.(...)

A escola põe todos os seus recursos em ação para que, desde o primeiro ano de escolaridade:

- 1-as crianças das classes populares tenham efetivamente maus resultados;
- 2-estes maus resultados pesem decisivamente na sua escolarização futura” (Baudelot-Establet apud Petitat, 1994:21-40).

No mesmo instante em que separa os/as estudantes em dois grupos e passa-lhes informações úteis dentro da produção social, o sistema de ensino inculca uma ideologia capitalista que adota currículos com conteúdos diferenciados para uma e outra rede. São, na verdade, dois conjuntos representativos associados a práticas rituais destinadas a rejeitar, dissimular ou disfarçar as contradições de classes.

O dualismo do sistema de ensino é consequência da estrutura social dominante, onde existe a oposição proletariado e burguesia, trabalho manual e trabalho intelectual. Nesta contradição, este dualismo é necessário para reproduzir esta estrutura social. O sistema escolar seleciona por eliminação na direção dos cursos inferiores, muito mais do que por promoção rumo aos cursos mais bem colocados; os caminhos para uma reascensão são extremamente exíguos.

“A escola e a reprodução das relações de dominação”: as teses dos estadunidenses marxistas Bowles e Gintis, cujo enfoque principal reside em analisar o papel ideológico da escola na reprodução das relações de dominação, que prevalecem na esfera econômica, assegurando a supremacia nos outros domínios da atividade social. Localizam um verdadeiro fosso separando a esfera econômica da política. Como conciliar esta contradição? Este é o papel, dizem eles, da doutrinação ideológica, que nos Estados Unidos a “meritocracia-tecnocrática” dá conta de camuflar e de legitimar esta contradição:

“A visão tecnocrática da produção, juntamente com a visão meritocrática do emprego, representa a forma mais atuante de legitimação do trabalho alienado e da estratificação social na sociedade capitalista.

Não somente ela reforça poderosamente a idéia de que a divisão hierárquica do trabalho é tecnicamente necessária (ainda que politicamente totalitária), como ainda justifica o ponto de vista de que a atribuição dos cargos é objetiva e eficiente e, conseqüentemente, justa e igualitária (ainda que extremamente desigual). Acresce que o indivíduo se torna se não satisfeito, pelo menos resignado com sua própria posição na hierarquia de produção” (Bowles e Gintis apud Petitat, 1994:27).

Três itens de características dominam a seleção e promoção de pessoal na empresa:

- 1) características atributivas como sexo, raça, idade, etc;
- 2) apresentação, incluindo maneira de falar, de vestir-se;
- 3) traços de personalidade, como motivação, perseverança, docilidade, flexibilidade, tato, etc., apropriados ao desempenho de cada posição.

Suas pesquisas mostram que os traços de personalidade importantes são três: respeito às regras (níveis baixos); confiabilidade (níveis médios); identificação com os regulamentos da empresa (dirigentes).

A ideologia mérito-tecnocrática mascara o processo seletivo e oculta os critérios de seleção. A escola apresenta-se dentro desta postura: local de distribuição de conhecimentos e de seleção. Os que mais merecem (avaliados pela ideologia do dom, pelos testes de Q.I., etc.) funcionarão nos cargos diretivos. Essas teorias são constantemente reproduzidas e transmitidas pela escola, que seleciona os melhores currículos e indivíduos para as melhores funções e as mais bem remuneradas. Assim, a escola é pensada e estruturada de forma similar a uma empresa: ordem burocrática, autoridade hierárquica, estratificação de acordo com a qualificação, idade, diferenciação dos papéis conforme o sexo, sistema de estímulos externos. Além dessas semelhanças, os autores acrescentam a correspondência entre os níveis de hierarquia da escola e os da empresa.

Nas séries iniciais, a ênfase é dada para o “submeter-se às regras”, e as atividades e o comportamento estudantil é severamente vigiado; no nível médio, a independência é mais tolerada; nas classes superiores haverá insistência na organização pessoal do trabalho, na criatividade e na autonomia dentro do aprendizado.

“Assim, negros e outras minorias são concentrados em escolas cuja ordem interna repressora, arbitrária e geralmente caótica, estruturas de autoridade coercitivas e mínimas possibilidades de progresso refletem as características das situações de trabalho inferiores” (Bowles e Gintis apud Petitat, 1994:28).

A família, a seu modo, também reflete e reproduz as relações sociais existentes no universo da produção. Os pais/mães da classe média e superior valorizam principalmente nos filhos a curiosidade, o autocontrole, a felicidade, enquanto que na classe dita inferior acentua-se o interesse pela obediência, honestidade e ordem. A questão da punição pelos pais – principalmente as mães – também leva a crer que a família funciona como um mecanismo de perpetuação da desigualdade. Portanto, não é possível isolar a esfera produtiva, com seu autoritarismo, das outras esferas da atividade social, como a escola, a família e os grupos de convívio, até mesmo as relações interpessoais. Estendendo tanto sua influência, as relações de produção capitalista reproduzem-se, concomitante com a instalação na consciência dos/as trabalhadores/as e de seus/suas filhos/as da divisão hierárquica do trabalho.

Por fim, Bowles e Gintis apregoam que o sistema de ensino não pode realizar a ação de igualar e democratizar, visto que a raiz das desigualdades sociais mora nas relações de classe e na esfera econômica, onde os esforços de transformação devem ter origem. A escola, igual a família, contribui para legitimar um sistema produtor de desigualdades, para tornar suportável e admissível a distância entre relações trabalhistas autoritárias e os princípios democráticos, e entre a desigualdade real e a igualdade formal dos cidadãos.

A contribuição de Bowles e Gintis na crítica à ideologia do dom e dos testes de Q.I. foi marcante, explicando-a referendados nas relações de produção e de dominação da sociedade capitalista.

Estas duas teorias marxistas convergem a uma proposição central: a escola seleciona os conhecimentos e os indivíduos, concomitantemente inculca esquemas contribuidores para a manutenção das relações de produção e de dominação capitalistas. No entanto, segundo Petitat:

“A aplicação do ‘princípio de correspondência’ à História faz surgir sérios problemas. Sabe-se, por exemplo, que certos traços fundamentais das escolas atuais (estruturas hierárquicas, subdivisão dos

currículos e das séries, controle estrito) aparecem nos colégios do século XVI, em um mundo artesanal e agrícola. (...) Este princípio não tem validade senão em certas circunstâncias de tempo e de lugar” (Petitat, 1994:30).

Deixo, de propósito, Althusser para descrever mais à frente, apesar de ser também marxista, pois desejo estabelecer alguns parâmetros que me parecem interessantes entre ele e Gramsci.

Passarei, então, à “Teoria não marxista do conflito: a reprodução” de Bourdieu e Passeron, um esforço notável de renovação no campo educacional, à distância das correntes funcionalista e marxista.

Bourdieu e Passeron fazem, inicialmente, uma crítica à pedagogia elitista, defendendo a democratização da educação. Criticam a pedagogia francesa que cultiva o subentendido e o mal-entendido, onde a maneira de dizer e de fazer é tão importante quanto o que é dito e/ou feito; criticam a cultura de classe “que favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos”.

Bourdieu e Passeron desenvolveram a teoria da “violência simbólica”. A quota de agressão das relações sociais esgota-se com a violência simbólica e a violência física. Como toda sociedade é necessariamente alicerçada numa seleção de “significações” e de ações materiais²¹, nenhuma sociedade existe sem violência simbólica e física. A violência simbólica é, desta forma, universal; é objetiva por tratar-se de sociedades e não de indivíduos (e não subjetiva: esfera corporal e espiritual). O poder dominante acrescenta a força das significações legítimas à sua própria força, obtendo o “efeito de reprodução simbólica”. Significações, entendem os autores desta teoria, são as normas, os valores, as atitudes, as opiniões, os signos lingüísticos e o sentido de qualquer ação material, objeto, atitude, etc.

“Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (Bourdieu e Passeron, 1975:19).

²¹ “Em outras palavras: qualquer criança dentro de uma sociedade, seja ela qual for, sofrerá uma violência simbólica no sentido de que seus pais irão *impor-lhe* “objetivamente” (...) a sua língua, a sua maneira de falar, os seus valores, as suas atitudes, etc., subtraindo assim ao filho a aprendizagem de outras línguas, de outras maneiras de falar a mesma língua, de outros valores e de outras atitudes” (Petitat, 1994:41).

A violência simbólica manifesta-se de múltiplas maneiras, segundo Saviani expõe:

“A formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais, etc.; a pregação religiosa; a atividade artística e literária; a propaganda e a moda; a educação familiar, etc. No entanto, na obra em questão, o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar” (Saviani, 1991:30).

Seleção de significações, imposição dessas significações e dissimulação simultânea dos fundamentos do poder que seleciona e impõe. O poder arbitrário consegue reproduzir-se como legítimo através dessas etapas do processo de violência simbólica.

A teoria da reprodução define que a instância pedagógica que passa a significação dispõe necessariamente de um *poder de imposição* para a *interiorização* pelos indivíduos, mediante uma *relação durável de comunicação imposta*, de *determinadas* significações.

Para isso, partindo da teoria geral da violência simbólica, os autores buscam explicitar a ação pedagógica como imposição arbitrária da cultura, também arbitrária, dos grupos ou classes dominados. Essa imposição, para se exercer, implica necessariamente a autoridade pedagógica, ou seja, “um poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima” (Bourdieu e Passeron, 1975:27).

A ação pedagógica, exercida pela autoridade pedagógica, concretiza-se mediante o trabalho pedagógico, que é compreendido

“... como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (Bourdieu e Passeron, 1975:44).

Para o entendimento de sistema de ensino é importante fazer a distinção entre trabalho pedagógico primário – a educação familiar – e trabalho pedagógico secundário – o trabalho escolar.

Uma instância pedagógica retira seu poder de imposição não de si mesma, mas de uma delegação de poder do grupo ou da classe dominante cujo conjunto de significações selecionado pela classe dominante encarrega-se da inculcação.

A instância pedagógica tem aparência de legitimidade, visto que a delegação do poder de imposição é camuflada, uma vez que a autonomia relativa esconde uma dependência real. A instância pedagógica é mantida sob controle pela classe ou grupo dominante, que verifica se ela está realmente no seu *mandato de reproduzir* impondo o arbitrário cultural aos respectivos e legítimos destinatários. Se se desviar do objetivo, ela pode ficar sem poder, apoio, dinheiro, etc., em nome da legitimidade ameaçada.

Cada sociedade em especial possui relações específicas de imposição pedagógica. São variações do esquema de base: “variações na maneira em que é feita a doutrinação (pedagogia) e na forma de delimitação dos agentes pedagógicos e dos receptores” (Petitat, 1994:32).

Portanto, Bourdieu e Passeron não têm dúvidas: a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais, através da reprodução cultural. A seleção escolar baseia-se na existência de diferenças culturais – “de capital cultural e de ethos cultural” – em uma determinada sociedade.

Os grupos ou classes dominados são marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação não é um elemento de superação da marginalidade, mas seu reforçador. O que se julga ser um fracasso é, em princípio, o êxito da escola, em virtude do que se julga uma disfunção, uma patologia, etc. é a função própria da escola. Daí o caráter segregador e marginalizador da escola.

Todos os esforços, mesmo os oriundos dos grupos ou classes dominados, reforçam os interesses dominantes. Não colocam, pois, outra alternativa, já que estão convencidos da inevitabilidade das relações de dominação. Entretanto, não se pode anular ou mesmo aprisionar as contradições do real.

Razão pela qual Snyders (1977:287) resume sua crítica à Teoria da Reprodução observando: “Bourdieu e Passeron ou a luta de classes impossível”²².

As teorias conflitualistas divergem das teorias funcionalistas e têm mesmo diferenças entre si; contudo convergem a um axioma geral: *a escola seleciona e organiza conhecimentos, valores e pessoas* em função de relações de poder ou de exploração entre classes sociais opostas.

Na verdade, estas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas se empenham somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Considerando seu caráter reprodutivista, dizem estas teorias que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se em apresentar a necessidade lógica, histórica e social desta escola na sociedade capitalista, evidenciando seus determinantes materiais, que ela desconhece ou mascara.

Saviani resgata importante ensinamento que as teorias crítico-reprodutivista trouxeram:

“A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados” (Saviani, 1991:40-42).

Todavia, conclui-se que as teorias de Baudelot-Establet “se empenham em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classes” (Saviani, 1991:39). Razão, portanto, de não considerarem a educação como um processo contraditório, não admitindo a escola como instrumento da classe trabalhadora em sua luta contra a classe dominante. Já Bourdieu e Passeron pretenderam elaborar apenas uma

²² Snyders resume sua crítica à Teoria da Escola Dualista, com frase semelhante: “Baudelot-Establet ou a luta de classe inútil ” (Snyders, 1977:338).

teoria da educação que tivesse validade em todos os tempos e em todas as sociedades, ou seja, uma lógica do social. Assim, Bourdieu e Passeron não se enquadram na visão dialética.

Além desta questão, às teorias reprodutivistas somam-se outras duas: a da doutrinação e a da seleção dos conteúdos simbólicos e das práticas educativas. A doutrinação já vimos em Durkheim: conduz ao imobilismo dos indivíduos, em uma sociedade que tende a ser fixa e estática, e que ronda também as teorias reprodutivistas, principalmente a de Bourdieu e Passeron.

Meu objetivo volta-se mais para a última questão posta: a ação educativa é inseparável de uma seleção, implícita ou explícita, de conteúdos simbólicos e de práticas pedagógicas. A seleção é produção da instituição pedagógica, de uma cultura e de esquemas comportamentais. Por outro lado, é reprodução de relações sociais externas. Tem sua gênese enraizada nas relações entre a instituição, os grupos sociais e as condições ambientais gerais. É algo em constante movimento. É um processo onde se percebe os desacordos, os conflitos, etc. Fica exposta, também, na escola, porque aí a atividade de seleção é permanente. Significa classificação, organização, divisão em unidades programáticas, articulação entre níveis e redes, entre outros. Junto com a estruturação, afeta tanto a forma quanto o conteúdo²³ escolares.

A seleção dos conteúdos escolares une-se a uma seleção dos públicos escolares. As escolas engendram conteúdos simbólicos e grupos sociais consoante com as classes sociais, ordens ou outras lógicas variáveis. A seleção-estruturação dos conteúdos escolares e sua articulação entre os grupos sociais conduzem a seleção escolar.

Mais do que uma agência de triagem dos indivíduos, a escola seleciona também conteúdos simbólicos e métodos.

“Selecionando características culturais, ela as organiza em subconjuntos mais ou menos coordenados ou desagregados, e os articula para grupos sociais de acordo com mecanismos que variam de acordo com o momento histórico. *A escola é uma articulação seletiva de conjuntos culturais e grupos sociais, e participa de sua produção e de sua reprodução*” (Petitat, 1994:38) (Grifo meu).

²³ Petitat define conteúdos escolares como sendo “o conjunto de valores, conhecimentos, atitudes, esquemas de comportamento, etc., veiculados implícita ou explicitamente pela escola, assim como o conjunto das práticas pedagógicas” (Petitat, 1994:41).

Para mostrar a diversidade das abordagens conflitualistas, cito Collins e, após, a teoria antiburocrática, que se subsidiam e se inspiram em Weber. Com o intuito de aprofundar o conhecimento dessas teorias, é de bom senso que se fale primeiramente de Weber, já que sua teoria serviu de parâmetro.

Max Weber (1864-1920) entendia o Estado constituído por dois elementos: o monopólio legítimo da força e a presença do aparato administrativo para prestação de serviços públicos. O desenvolvimento do aparato administrativo é calcado em uma burocracia controladora. É bastante conhecida sua obra sociológica “A ética protestante e o espírito do capitalismo”. Nela está a teoria da predestinação: a salvação ou condenação das almas depende de Deus e não dos homens. Porém, o que realmente importa são as obras, a riqueza, a prosperidade, sinais da preferência divina. O caminho é o trabalho; a ociosidade e a preguiça, os principais pecados. Assim, surge a *moral burguesa*.

Collins faz uma crítica das interpretações funcionalistas, colocando-se na contra-mão dessas teorias que reduzem o desenvolvimento da educação a necessidades econômicas. Propõe interpretar a distinção e a legitimação culturais dos grupos dominantes; sendo a escola o principal palco da reprodução dos ‘*status groups*’ em conflito. Estes grupos são definidos e distinguidos por sua cultura de características próprias: estilo particular de linguagem, modo de vestir-se, decoração, modos e práticas rituais, maneiras e temas de conversação, opções, opiniões e valores. Os ‘*status groups*’ dominantes defendem o monopólio da riqueza, do poder e do prestígio. Têm eles na escola o meio para produzir e reproduzir a sua conceituação cultural e impô-la como legítima.

Em uma outra perspectiva, Illich e Lobrot abordam em primeiro plano a oposição entre o homem e a burocratização crescente das relações sociais. As inúmeras alternativas que se apresentaram – de todos os tipos: criativas, utópicas, ousadas ou até sem fundamento – como hipóteses de desescolarização e de abolir o poder pedagógico retratam o quanto a burocracia nas relações entre o saber, o poder, o prestígio, a riqueza se entranha e retém nossa personalidade, nossas vontades e motivações.

Concluindo as teorias weberianas, cite-se o que Petitat analisa:

“Elas vêm reforçar uma inquietude muito comum em relação ao futuro, e esforçam-se por esquivar-se das perspectivas burocráticas totalitárias em que, como diz Skinner, a liberdade e a dignidade já não são encaradas como problemas” (Petitat, 1994:31).

Nem a hipótese de uma estrutura escolar dualista própria do capitalismo, nem a do princípio da correspondência, nem a teoria da violência simbólica, nem as propostas de Collins ou as da corrente antiburocrática podem desprezar uma abordagem histórica, até porque todas essas teorias incluem juízos a respeito da história da educação, da escola e de suas múltiplas formas. Os autores críticos-reprodutivistas atestam dificuldades em trabalhar com a contradição exatamente porque ela acontece no movimento histórico.

No Brasil, as teorias reprodutivistas desempenharam um papel de prestígio, devido ao fato de ter, de algum jeito, impulsionado a crítica ao regime autoritário e à pedagogia tecnicista, característica deste regime. Essas teorias motivaram o movimento docente à reflexões e análises, que desembocaram na luta nacional pela democratização da educação, que já descrevi no capítulo anterior.

Naquele momento, o entusiasmo pela ‘novidade’ que essas teorias traziam no seu bojo ofuscaram a ausência de propostas de intervenção prática: apenas constatam que ‘é assim e não pode ser diferente’. Neste contexto, foi crescendo um retumbante brado do professorado em busca de alternativas pedagógicas que avançassem e respondessem as lacunas da visão crítico-reprodutivista. Felizmente despontam luminosas possibilidades teóricas, com acento forte na visão dialética, como por exemplo: a pedagogia histórico-crítica do Professor Dermeval Saviani e a pedagogia do oprimido (que, na verdade, é como ficou conhecido o método dialético de alfabetização de adultos) do Professor Paulo Freire, referências indiscutíveis na área educacional brasileira. Evidente que ambos formaram escola, e a eles juntaram-se e prosseguiram sem perdê-los de vista outros, e outros, e outros...

Deixei propositadamente Louis Althusser por derradeiro porque pretendo comparar suas proposições com as de Gramsci, observando as diferenças e coincidências entre eles.

Althusser é marxista, conflitualista e reprodutivista. Autor da Teoria “Aparelhos Ideológicos de Estado”. Na educação: “Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado”.

A análise althusseriana da reprodução das condições de produção, que transporta à reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, distingue no Estado o Aparelho Repressivo de Estado – que, segundo o autor, compreende: o Chefe de Estado, o Governo, a Administração, que se encontram acima desse outro conjunto: a política, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc. (Althusser, 1998:62-63); e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), que o próprio Althusser enumera, ressaltando que a ordem seguida não tem nenhum significado especial:

- “– AIE religiosos (o sistema das diferentes igrejas);
- AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas);
- AIE familiar;
- AIE jurídico;
- AIE político (o sistema político, os diferentes partidos);
- AIE sindical;
- AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc.);
- AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc.).

Nós afirmamos: os AIE não se confundem com o Aparelho (repressivo) de Estado” (Althusser, 1998:68).

Aliás, a diferença entre ambos é que o Aparelho Repressivo de Estado funciona primeira e massivamente pela violência (inclusive a física) e secundariamente pela ideologia; acontecendo o inverso com os AIE, que funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão – seja ela atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica (Althusser, 1998:69-70).

Até aqui, Althusser já explicita seu conceito de Estado. Diz ele que na teoria marxista-leninista do Estado já consta o essencial e não há por que duvidar.

Segundo Althusser:

“O Estado é, antes de mais nada, o que os clássicos do marxismo chamaram de *o aparelho de Estado*. Este termo compreende: não somente o aparelho especializado (no sentido estrito), cuja existência e necessidade reconhecemos pelas exigências da prática jurídica, a saber: a política, os tribunais e as prisões; mas também o exército, que intervém diretamente como força repressiva de apoio em última instância (o proletariado pagou com seu sangue esta experiência) quando a polícia e seus órgãos auxiliares são “ultrapassados pelos acontecimentos”; e, acima deste conjunto, o Chefe de Estado, o Governo e a Administração (Althusser, 1998:62).

O próprio Althusser conclui:

“O aparelho de Estado que define o Estado como força de execução e de intervenção repressiva ‘a serviço das classes dominantes’, na luta de classes da burguesia e seus aliados contra o proletariado é o Estado, e define perfeitamente a sua ‘função’ fundamental” (Althusser, 1998:63).

Althusser afirma que a teoria marxista do Estado resume-se em:

- “1 – o Estado é o aparelho repressivo do Estado;
- 2 – deve-se distinguir o poder de Estado do aparelho de Estado;
- 3 – o objetivo da luta de classe diz respeito ao poder de Estado e conseqüentemente à utilização do aparelho de Estado pelas classes (ou alianças de classes ou frações de classes) que detêm o poder de Estado em função de seus objetivos de classe;
- 4 – o proletariado deve tomar o poder do Estado para destruir o aparelho burguês existente, substituí-lo em uma primeira etapa por um aparelho de Estado completamente diferente, proletário, e elaborar nas etapas posteriores um processo radical, o da destruição do Estado (fim do poder do Estado e de todo aparelho de Estado)” (Althusser, 1998:66).

Na compreensão de Althusser, para se avançar na teoria do Estado, além de distinguir poder de Estado e aparelho de Estado, há que distinguir outra realidade que se expressa junto ao aparelho (repressivo) do Estado, porém não se confunde com ele: os aparelhos ideológicos do Estado, os AIE. Não importa se as instituições que constituem os AIE são públicas ou privadas. Importa o seu funcionamento. “A ideologia tem existência material”, ou seja, ela se materializa em aparelhos: os AIE.

O AIE que ocupa posição de destaque nas formações capitalistas é o Aparelho Ideológico Escolar, o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalista. A escola inculca nas crianças de todas as classes sociais, durante anos e anos, várias horas por dia, ‘saberes práticos’ envolvidos na ideologia dominante.

A maioria dos operários e camponeses completa a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo; outros avançam na escolarização, mas interrompem e passam a integrar os quadros médios. Uma parcela menor atinge o ápice escolar, são os que ocupam os postos dos “agentes da exploração” no sistema produtivo; dos “agentes de repressão” nos Aparelhos Repressivos de Estado; e dos “profissionais da ideologia” nos AIE (Althusser, 1998:79). Todos os casos reproduzem as relações de exploração capitalista.

“Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos ‘pais’ (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes ‘libertárias’” (Althusser, 1998:80).

O AIE escolar, longe de ser um instrumento de equalização social, é um mecanismo solidificado pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Diferentemente de Bourdieu e Passeron, Althusser não nega a luta de classes, tanto que afirma:

“Os AIE podem ser não só *o alvo*, mas também *o local* da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes. (...)

A luta de classes se expressa e se exerce, portanto, nas formas ideológicas, e portanto se exerce também nas formas ideológicas dos AIE. Mas a luta de classes ultrapassa amplamente estas formas, e é porque ela as ultrapassa que a luta das classes exploradas pode se exercer nos AIE, voltando a arma da ideologia contra as classes no poder. (...) A luta das classes ultrapassa os AIE porque ela não tem suas raízes na ideologia, mas na infraestrutura, nas relações de produção, que são relações de exploração, e que constituem a base das relações de classe” (Althusser, 1998:71-72).

No entanto, quando descreve o AIE escolar e seu funcionamento, a luta de classes “heróica, mas inglória” se dilui, devido a proporção que assume a dominação da burguesia (Saviani, 1991:35).

Althusser é categórico quando se desculpa:

“Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do ‘trabalho’ que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão ‘natural’ e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás (Althusser, 1998:80-81).

As teorias crítico-reprodutivistas, por não possuírem uma proposta pedagógica, não contêm, conseqüentemente, a forma de organização e funcionamento da escola. Apenas explicam a constituição da escola como se apresenta, e que ela não poderia ser diferente, pelo seu caráter reprodutivista.

Quanto à marginalidade, conforme a concepção crítico-reprodutivista, que explica o suposto fracasso da escola:

“O aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência” (Saviani, 1991:40).

A concepção crítico-reprodutivista deixou um importante ensinamento: *a escola é determinada socialmente*. Como a classe dominante não quer a transformação histórica da escola e acionará todos os mecanismos para evitar esta transformação, uma teoria crítica somente poderá ser pensada e elaborada sob a ótica dos dominados. Só assim superar-se-á os sentimentos de: poder ilusório das teorias não críticas e de impotência das teorias crítico-reprodutivistas, permitindo o sentimento de confiança transformadora de um poder real, mesmo que limitado.

Compreendo que agora é prudente rever alguns conceitos em Gramsci, para entender seu princípio educativo e para aprofundar mais o conhecimento a respeito do que estou pesquisando: a organização do currículo no contexto escolar.

Gramsci amplia dialeticamente as teses de Marx:

“O pensador italiano demonstra como a dominação de determinada classe social é multidimensionalmente fundada: ela não é mero produto do domínio econômico e do controle decorrente do aparelho de Estado; a hegemonia é conquistada também – e até mais propriamente – no plano cultural, expressando, assim, a capacidade de uma classe específica para dirigir moral e intelectualmente o conjunto da sociedade, produzindo consensos majoritários em torno do seu projeto hegemônico” (Costa, 1997:5).

Para Marx, o Estado não dá conta de superar as contradições da sociedade civil, porém, dá conta de refleti-las e perpetuá-las. Como está a serviço da classe dominante, só aparentemente visa ao bem comum. Portanto, o proletariado, através da revolução, deve extirpar

este mal e organizar-se num partido revolucionário, criando um novo Estado – a *ditadura do proletariado* - capaz de suprimir a propriedade privada dos meios de produção.

Gramsci é marxista e como tal faz críticas ao marxismo oficial por petrificar a teoria impedindo a prática revolucionária. Sem abandonar o materialismo histórico dialético, avança teoricamente:

“Gramsci não inverte nem nega as descobertas essenciais de Marx, mas ‘apenas’ as enriquece, amplia e concretiza, no quadro de uma aceitação plena do método do materialismo histórico” (Coutinho, 1989:74).

Compreende que o Estado capitalista não se impõe apenas pela coerção e pela violência explícita, mas usa também o consenso e a persuasão. As instituições da sociedade civil: Igreja, escola, partidos políticos, imprensa, difundem e preservam a ideologia da classe dominante.

O pensamento de Gramsci sobre o Estado:

“O Estado se concebe, sem dúvida, como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à máxima expansão desse grupo; mas esse desenvolvimento e essa expansão se concebem e se apresentam como a força motora de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, ou seja: o grupo dominante se coordena concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados, e a vida estatal se concebe como um contínuo formar-se e superar-se de equilíbrios inestáveis (dentro do âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os dos grupos subordinados, equilíbrios nos quais os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até certo ponto, não até o interesse econômico-corporativo” (Gramsci apud Arruda Jr. & Borges Filho, 1995:139).

Ele mesmo fornece talvez o melhor resumo de sua concepção ampliada de Estado:

“Esse estudo leva também a *certas determinações do conceito de Estado*, que habitualmente é entendido como sociedade política (ou

ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e à economia de um dado momento); e não como *equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil* (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através de organizações ditas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.)” (Gramsci apud Coutinho, 1992:76).

Outro conceito fundamental de Gramsci é o de sociedade civil ou aparelhos privados de hegemonia. São todas as entidades de atuação política fora do Estado e sem o uso da repressão.

A que Coutinho conclui:

“Portanto, o Estado em sentido amplo, ‘com novas determinações’, comporta duas esferas principais: *a sociedade política* (que Gramsci também chama de ‘Estado em sentido estrito’ ou de ‘Estado coerção’), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar; e *a sociedade civil*, formada principalmente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc.” (Coutinho, 1992:76).

Governo, em Gramsci, é a gestão político-administrativo-burocrática do Estado em sentido estrito (ou sociedade política), posto que está a serviço de uma determinada classe social – a que detém o poder – exercendo sempre uma ditadura, ou mais precisamente, uma dominação mediante mecanismos coercitivos, através dos quais a classe dominante mantém o monopólio legal da repressão e da violência.

Classe dominante é o grupo de atores sociais, que submete às demais classes sociais a sua forma de ver e viver o mundo (ideologia) mediante a força e/ou formas mais sutis de tutela intelectual e moral (dominação), como a propagação de suas crenças, reproduzindo-as por intermédio de seus aparelhos ideológicos, como: a escola, as igrejas, a família, o direito, os partidos políticos, meios de comunicação de massa, etc.

Classe hegemônica é aquela que exerce o poder de modo pacífico, sem violência e sem coerção. A ideologia da classe hegemônica é aceita pela sociedade civil. Há uma identidade ideológica entre os que mandam e os que obedecem. Os que mandam incorporam as reivindicações dos que obedecem como se fossem as suas próprias questões reivindicatórias.

Segundo a interpretação de Cury, é necessário também um entendimento mais preciso do que é contradição, para aprofundar e/ou avançar na compreensão das demais categorias:

“A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. (...) A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. (...) Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. (...) tudo tem um caráter relacional e nesta relação o movimento e o devir são a dinâmica da contradição. Nesse movimento, cada elemento contém os anteriores e se abre a novas determinações. (...) A contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana” (Cury, 1995:30-35).

A contradição é a oposição entre duas proposições - uma afirmativa e outra negativa - e que são incompatíveis. É o afirmar e o negar algo de uma mesma coisa, ao mesmo tempo. O problema central é a contradição. Sua eliminação torna a análise unilateral, usando apenas os conceitos de confirmação e legitimação.

Embasando-me em Cheptulin, Lefebvre, Coutinho, Cury, Arruda Jr. & Borges Filho, e Bernardo escreverei os próximos parágrafos.

Na sua lógica dialética, Hegel afirma que a contradição constitui o motor ao mesmo tempo do pensamento e do real. “Todas as coisas se contradizem em si mesmas”. Caracteriza a dialética como o confronto entre dois enfoques contraditórios sobre um mesmo tema, resultando assim uma compreensão mais abrangente sobre a verdade em questão. Hegel percebe este movimento de raciocínio e o define em três fases: tese (posição), uma simples enunciação de uma verdade; antítese (oposição), negação da tese; e síntese (superação), uma nova posição. Na filosofia hegeliana, o real não é o concreto, o imediato ou o ponto de partida, porém o resultado

do pensamento que gera a realidade. Baseia-se na concepção de que tudo muda e que os seres carregam em si dois elementos em constante oposição.

A contradição, para Marx, é o conflito histórico entre as forças e as relações de produção, devendo culminar na revolução suscetível de mudar um regime social por outro. O marxismo inscreve a contradição no real e não no pensamento, inverte a dialética e a transforma, a partir de um enfoque inteiramente novo: o político. Não deve mais interpretar o real, no entanto, deve fornecer as bases teóricas para transformá-lo. Nesse sentido, está aberto a uma prática e a uma política. Marx faz da dialética um método. Preocupa-se com a necessidade de considerar a realidade sócio-econômica de uma época precisa como um todo articulado, onde atravessam contradições específicas, incluindo a luta de classes. ***Marx e Engels convertem a dialética no método do materialismo e no processo do movimento histórico*** que considera a Natureza como:

- a) um todo coerente em que os fenômenos se condicionam reciprocamente;
- b) um estado de mudança e movimento;
- c) o local do processo de crescimento das mudanças quantitativas onde gera mutações de ordem qualitativa, por acumulações e saltos;
- d) a sede das contradições internas (lado positivo e negativo dos fenômenos), o que provoca a luta das tendências contrárias que traz o progresso.

Ainda à luz daqueles autores, acrescentando Gramsci e Marx: não considerar a contradição tem como resultado atitudes que conduzem ao conservadorismo. Abstrai-la é retirar o caráter de inacabamento da realidade. Ignorá-la é desejar retirar o movimento do real e isto é recurso próprio das ideologias dominantes, que dão por superada a contradição, uma vez que não podem excluí-la das relações sócio-econômico-políticas.

A educação, enquanto momento partícipe da prática social global, é contraditória em seus vários elementos.

“O erro metodológico mais difundido (...) consiste em se ter buscado esse critério de distinção (trabalho intelectual x trabalho manual) no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto das relações sociais” (Gramsci, 1968:11-12).

O conjunto dessas relações sociais no sistema capitalista é contraditório. E o conhecimento que nasce do fazer, surge de fazeres diferentes e contraditórios. A educação, como instrumento de disseminação do saber, entra em contradição com a classe dominante. Uma vez que, se as classes dominantes incorporarem um saber mais abrangente, torna-se evidente a contradição da intencionalidade dominante: o conflito entre o saber do dominante e o fazer do dominado. Assim, a ação pedagógica caminha para a transformação das condições sociais, explicitando as condições que manifestam o caráter de dominação. Todavia, como esse conflito é latente, as relações de dominação tentam colocar a coesão acima da contradição, através de uma pedagogia persuasiva.

Partindo de Marx, que mostra como a burguesia capitalista pode viver às custas da classe operária, através da sua teoria do valor e da mais valia, faz sua leitura da revolução feita pelo capital no modo de produção. A máquina reduz a necessidade de força bruta, colocando no mercado de trabalho mulheres e crianças. Dessa maneira, há a depreciação do trabalho masculino, a deterioração da mão-de-obra feminina e a diminuição da capacidade de resistência dos/das adultos/as. Marx conclui que não há a possibilidade de uma educação conveniente à classe operária. Contudo, o capital se vê forçado a reintroduzir o ensino primário, via Estado, para a adequação dos/as trabalhadores/as às novas e diferenciadas exigências do trabalho. A educação transmite um saber restritivo, que se põe a serviço do dominante, guardando a possibilidade de uma nova extensão (restrição) e de um outro entendimento do fazer (dissimulação). Pelo fato de ser contraditório é que a função política no poder o torna restrito e dissimulador.

Cury afirma que “defendendo-se contra o fermento de transformação implícito no movimento histórico em matéria de educação, a classe dominante procurará sabotar seus resultados e possibilidades” (Cury, 1995:73).

A fábrica é o primeiro sistema que faz germinar a educação do futuro, segundo Marx:

“Do sistema fabril... brotou o germe da educação do futuro que conjugará trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a

produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (Marx, 1968:554).

Para ele, há uma vantagem, apesar da ainda situação de precariedade, das escolas de meio período:

“Seu sucesso [das escolas de meio período, apesar das condições precárias] demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual, e conseqüentemente o trabalho manual com educação e ginástica” (Marx, 1968:553).

Marx vê a educação no conjunto das relações sociais. Busca formas de revelar o potencial da educação: “saber que torne mais lúcido o fazer” superando essas mesmas condições sociais. Pois, a educação, ao invés de assegurar para sempre e definitivamente a reprodução do sistema vigente, pode contribuir para modificá-lo e/ou substituí-lo, se dinamizada para ser o meio de transformação da atual sociedade. Por isso, o poder busca, de acordo com a diversidade histórica de cada país, uma educação que, não só possibilite, mas mantenha os detentores do capital no poder e perpetue esse modo de produção, impedindo o/a trabalhador/a de apropriar-se dos instrumentos de seu trabalho e, conseqüentemente, dele/a mesmo/a.

Marx coloca as várias funções da educação dentro das contradições históricas de uma sociedade:

“Torna-se questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de suas atividades. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção” (Marx, 1968:558).

E volta a mencionar a educação como um saber sempre ligado, referido, incorporado a um fazer, que reflete uma estrutura social, no entanto, por outro lado, alimenta e faz crescer as contradições.

“A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma” (Marx, 1968:559).

Nascida do modo de produção capitalista e inserida num contexto de promessas burguesas que não foram cumpridas, a educação contribui tanto para reproduzir, como para negar o capitalismo. Afinal, de acordo com Gramsci, a concepção de mundo vem à superfície de alguma forma em todos os tipos de manifestação da vida intelectual e coletiva de um povo.

Se o pensamento da classe dominante é sempre o pensamento dominante, dar-lhe ênfase pode não permitir, ou permitir tenuamente, a existência da sua contradição: o pensamento dos/as dominados/as, produzidos por eles/as próprios/as. Gramsci vê essas idéias no *núcleo sadio do senso comum*. Esse *bom senso* procede de experiências vividas e de observação direta da realidade. Sem o núcleo e sem a sua resistência, as classes dominadas não se libertariam da ideologia dominante. Negar isso, equivale dizer que os/as dominados/as são só receptivos/as e passivos/as. Afirmar o *bom senso* é acreditar no mínimo de reflexão própria dos/as dominados/as, que avançará, tornando-se uma elaboração coerente e homogênea deste núcleo. Enquanto permanecer como classe explorada, os/as dominados/as expressam-se culturalmente por aspirações ou rejeições. Na educação, o desejo de acesso ao conhecimento e de permanência na escola atua como mecanismo de incorporação da mobilidade social. Este desejo de instrução é a participação social e o medo de continuar do jeito que está é a rejeição. A luta pelo direito à

cultura traz a possibilidade de uma outra compreensão da realidade, acenando nova visão do que se passa e, conseqüentemente, uma participação social mais lúcida e consciente.

A classe dominante percebe que uma educação consciente é perigosa e traz riscos para ela. Então, para prevenção e sua sobrevivência, desune os temas culturais dos problemas de massa, desejando reduzi-los a um simples e inofensivo cotidiano. Esta função política é implícita, assim, ela autoproclamar-se-á *neutra e apolítica*. Nega seu compromisso com a classe dominante, que a organiza através do poder de Estado.

Uma interpretação e explicação que se contraponham ao que já está legitimado exige uma ótica contraditória, para formulação de outro discurso, elaborado por outro agente pedagógico ou intelectual, de outro local. Este discurso objetiva ser crítico e elevar as consciências dominadas, destruindo as pseudos representações da falsa consciência.

“Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo de produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (Gramsci, 1968:3).

Esta função de consciência e de homogeneização apresenta duas faces: uma negativa, de expurgo dos elementos estranhos; uma positiva, adequando dialeticamente a teoria à prática da classe em questão. Esta função se processa e organiza o campo econômico, mas acontece também no social e político. Os intelectuais são *funcionários da superestrutura* nas instâncias culturais da sociedade civil: a escola, por exemplo. Assim, o intelectual é um educador e um organizador. A classe dirigente gera muito mais facilmente seus intelectuais do que a classe dominada. Aos intelectuais compete importantes funções na direção cultural e de como colocar a educação no contexto da cultura. Consoante com Saviani (1997:16-27), cabe a compreensão de educação como um instrumento de luta, que se dá para estabelecer uma relação nova de hegemonia, e que permita construir um novo bloco histórico dirigido pela classe dominada, que avança.

Gramsci assegura que há determinadas necessidades para todo o movimento cultural que tenha a pretensão de substituir o senso comum e as velhas concepções de mundo:

“a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos ” (Gramsci, 1995:27)

A idéia de Gramsci sobre educação centrar-se-á na “idéia de liberdade concreta, universal e historicamente obtida, isto é, na liberdade gestada pelo trabalho industrial e universalizada pela luta política” (Nosella, 1992:127).

A preocupação de formar os quadros de dirigentes (os intelectuais orgânicos) para a construção de outra hegemonia, o Estado Proletário, leva Gramsci a pensar na formação de pessoas com visão ampla e complexa, afinal governar não é tarefa fácil.

Duas palavras destacam-se na sua concepção: desinteressada e trabalho. Desinteressadas a cultura, a escola e a formação, na conotação de horizonte amplo, que interessa à coletividade e até a humanidade inteira. Trabalho, isto é, a cultura, a escola e a formação devem ter caráter classista, proletário e do Partido-do-trabalho. Resgatando a famosa sentença de Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”, Gramsci rejeita a cultura do saber enciclopédico, dizendo que:

“Cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres. (...) Esta consciência não se forma pela força brutal das necessidades físicas, e sim pela reflexão inteligente, antes de alguns e em seguida de toda uma classe (...) para transformá-los de condição de servidão em bandeira de revolta e de reconstrução social. Toda revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de difusão de idéias. (...) Uma cultura historicista (e não a enciclopédica)... à luz da crítica e da oposição à cultura burguesa” (Gramsci apud Nosella, 1992:15).

Gramsci pensa a Escola do Trabalho de forma desinteressada, como todo o socialismo. O Estado pensa nela interesseiramente: propõe fundir a escola com a oficina simplesmente para utilizar os estudantes na reprodução das munições para a guerra. Um exemplo brasileiro bem característico foi a lei 5692/71, que tentou impedir nossos jovens de freqüentarem as Universidades. Nada justifica aventuras reformadoras: sucatear as condições de trabalho para elevar os serviços públicos, ou diminuir os serviços públicos para melhorar as condições de trabalho são alternativas falsas, ilusórias. Pior ainda quando há precariedade das condições de trabalho e aviltamento dos serviços públicos.

Zino Zini, vereador socialista e amigo pessoal de Gramsci, defende a “escola do saber desinteressado” discordando da “escola de ensino profissional útil e acessível aos operários” afirmando que: “a filosofia encontra adversários sobretudo quando afirma verdades que ferem interesses particulares.” E continuava:

“A corrente humanista e a profissional ainda se chocam no campo do ensino popular: é preciso integrá-las, mas deve-se lembrar que antes do operário existe o homem que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina” (Zini apud Nosella, 1992:19).

Para Gramsci, esta não era uma discussão corriqueira, era uma profunda divergência entre dois princípios educativos antagônicos: uma educação discriminatória contra uma educação unitária e democrática. No seu artigo “Homens ou Máquinas?”, reivindica uma escola “humanista, culta, viva, aberta, livre, como o melhor espírito Renascentista”, para o proletariado:

“Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que dê a criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. (...) Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para

eles e a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma incubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme” (Gramsci apud Nosella, 1992:20).

Quanto ao método, defende o método historicista: o historicismo é a forma de vivificar e recriar a ciência. Assim, há a possibilidade de formar cientistas “humanistas”, cientistas que reencarnem o vivido pela humanidade, pois é refazendo o caminho já trilhado que se aprende a avançar.

Nosella, quando questionado como lecionar enquanto a sociedade e a escola não mudam, responde comentando este texto de Gramsci:

“Tentem, primeiramente, percorrer as etapas pelas quais os homens passaram ao tentar resolver seus problemas frente à natureza e à convivência social: toda disciplina nada mais é que uma série de problemas resolvidos pelos homens numa certa época e região da terra, de uma certa forma e em certas condições. Contem essa História aos alunos e façam com que eles a revivam dramaticamente, recriando assim a problemática e as soluções. Avaliem finalmente se de fato aqueles problemas (de geometria, de matemática, de física, de química, de biologia, de lingüística, etc., etc.) foram resolvidos apenas para poucos ou para muitos ou para todos os homens” (Nosella, 1992:23).

Gramsci define as suas idéias educativo-políticas: o partido, os sindicatos, as comissões internas e os conselhos de fábrica são instâncias organizativo-culturais, que devem educar sem se descolar da prática produtivo-organizativa de base; contudo, devem ser educadas antes pelas instâncias organizativo-culturais de base. Esta base elaborará o currículo que deverá ser lido “em filigrana”, purificando a educação das impurezas impostas pela direção burguesa e enfatizando os elementos positivos extraídos da prática produtiva, para construir o perfil do novo Estado Socialista. Todavia, se o currículo é ministrado descolado da prática produtiva moderna, partido e escola serão estruturas estranhas ao trabalhador: burocráticas, autoritárias, abstratas, inúteis e até prejudiciais.

Portanto, a idéia de educar a partir da realidade viva do trabalhador, abandonando de vez as doutrinas frias e enciclopédicas, ou seja, educar a partir do terreno da experiência concreta do trabalho moderno; a idéia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal forma a concepção educativa e a marca do processo educativo historicista de Gramsci.

A proposta da escola unitária de Gramsci é em verdade um amplo projeto político coordenado pelo Estado ou pelo Partido, que junta os intelectuais orgânicos de um grupo (políticos, empreendedores, administradores, técnicos, operadores, etc.) com os intelectuais tradicionais (eclesiásticos, filósofos, cientistas, artistas, professores, etc.).

A escola unitária tem uma relação vital com a sociedade unitária. A escola unitária – ou escola do saber desinteressado, ou escola do trabalho – que é uma só escola e não dividida em redes – pública e particular, isto é, para quem pode ou não pagar – é inspirada no trabalho moderno; escola única de cultura geral, humanista, formativa, que conduz ao *equilíbrio* do desenvolvimento da capacidade do trabalho manual com a capacidade do trabalho intelectual. Desta escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, o alunado passará para uma das escolas especializadas ou para o trabalho produtivo.

A estrutura da escola unitária formará a criança dos 06 aos 16 ou 18 anos, até a escola profissionalizante, que será a universidade (ensinamento das profissões intelectuais) ou a academia (ensinamento das profissões da produção prática). A nova escola unitária terá como eixo em seu currículo uma outra língua: a “língua” da civilização do trabalho industrial.

Nosella é bastante claro nesta sua afirmação, onde explicita as idéias de Gramsci sobre a escola e como se formam os graus de ensino:

“O ensino primário e médio (1º. Grau) é *informado* pelo princípio pedagógico do trabalho industrial obviamente de forma *desinteressada*. De fato, ao ensinar as leis objetivas que governam a natureza (...) e a sociedade (...) prepara remotamente o jovem para o mundo do trabalho, pois o ajuda a superar o mundo mítico da fantasia, do folclore e das relações subjetivo-familiares. Didaticamente será uma escola ativa, temperando e fecundando a orientação “dogmática” que, nessa primeira fase da vida, não pode deixar de existir. O caráter didático-diretivo será abandonado à medida que o jovem supera e vence a fase “instintiva”, tornando-se, ao assumir e internalizar os mecanismos e as

leis da sociedade, um homem livre, autônomo e criativo” (Nosella, 1992:115).

E Nosella prossegue, em seguida, referindo-se ao Segundo Grau:

“O Liceu (2º. Grau), fase final da escola unitária, se diferencia, portanto, do 1º. Grau pelo caráter metodológico-didático, pois o jovem desse grau escolar deve estudar não apenas de forma ativa e participativa e sim também de maneira criativa, numa relação didática vivificada sobretudo pela busca e amor do pensamento autônomo e independente. Após o colegial, o jovem passará a escola profissionalizante (universidade ou academia) que, agora sim, pode e deve possuir também (mesmo sem deixar de ser formativa e desinteressada) a dimensão *prático-interessada*, isto é, a dimensão do treino para o exercício imediato das profissões” (Nosella, 1992:116) (Grifo meu)²⁴.

Em suma, a educação – que perpassa o partido, o sindicato, o conselho de fábrica, a escola unitária, entre outros – será o grande útero histórico que gerará o/a novo/a homem/mulher, o/a novo/a trabalhador/a que edificará uma nova sociedade no Estado Socialista.

Isto não virá num passe de mágica. É necessário que se avance no intuito de captar a natureza específica da educação, compreendendo as complexas mediações pelas quais acontece a sua inserção contraditória na sociedade capitalista.

Na prática, há que se tomar vigorosa e exaustivamente a luta contra a seletividade, a marginalidade, a discriminação e o sucateamento da qualidade do ensino das camadas populares. Isto se traduz no engajamento de todos/as os/as trabalhadores/as na luta para garantir uma educação escolar da melhor qualidade social possível, dentro das condições históricas atuais, a todos/as os/as trabalhadores/as, criando condições que evitem a articulação da educação com a classe dominante e/ou a apropriação da educação por outros interesses que não os dos dominados.

Destacarei aqui algumas diferenças e identificações entre Gramsci e Althusser, consoante com o que já expus anteriormente.

²⁴ Para Gramsci os termos: desinteressado/interessado e formativo/informativo têm profundo significado, principalmente quando se refere à educação. Ler sobre a Escola de Gramsci: Nosella, Manacorda, Coutinho e o próprio Gramsci (em especial, as Cartas e os Cadernos).

Louis Althusser refere-se a Gramsci, em nota de rodapé, no ensaio “Aparelhos Ideológicos de Estado”, afirmando que ele foi “o único que avançou no caminho que empreendemos agora”, todavia “não sistematizou suas intuições, que se conservaram como anotações argutas, mas parciais” (Althusser, 1998:67).

Coutinho (1992:87) assegura que “as posições de Gramsci sobre o Estado ‘ampliado’ constituem uma teoria *sistemática*; a questão é que essa teoria é diversa e mesmo antagônica à teoria aparentemente análoga de Althusser”.

O próprio Althusser faz questão de esclarecer que o termo ‘aparelhos ideológicos de Estado’ não é sinônimo do termo ‘aparelhos privados de hegemonia’. Para ele, Gramsci ao fazer a distinção entre sociedade política e sociedade civil, confunde mais do que esclarece, porque se embasa na diferença entre público e privado, diferença esta fundada na ótica burguesa. “É do ponto de vista da burguesia que há distinção entre ‘sociedade política’ e ‘sociedade civil’”. Althusser afirma ainda que “o Estado sempre foi ‘ampliado’, sendo um equívoco fazer dessa ‘ampliação’ um fato recente” (Althusser apud Coutinho, 1992:79).

Além de, segundo Coutinho (1992:79), deformar as reflexões fundamentais de Gramsci, e retirar a dimensão histórica e a originalidade da proposição gramsciana, Althusser se impede de entender a especificidade da esfera ideológica no mundo do capitalismo desenvolvido. Portanto, o que diferencia a concepção de Gramsci da de Althusser não é apenas uma diferença teórica ou histórica, são também importantes consequências políticas.

A expressão althusseriana ‘aparelhos ideológicos de Estado’ parece encaixar-se bem para designar a ideologia como legitimação, no tempo em que o Estado ainda não se havia ‘ampliado’. Anterior ao capitalismo, as sociedades possuíam na sua composição uma unidade indissolúvel formada pela Igreja e pelo Estado. A ideologia veiculada através da Igreja – e do sistema educacional que ela controlava – coincidia com a do Estado-coerção, a ‘sociedade política’ de Gramsci, pois impunha-se essa ideologia de maneira coercitiva, repressiva.

Mais tarde, com a implantação dos primeiros regimes liberais, acontece a laicização do Estado, ou seja, a ideologia como legitimação passa a ser algo ‘privado’ em relação ao ‘público’. A Igreja toma distância do Estado, colocando-se cada vez mais como algo ‘privado’. O Estado controla grande parte do sistema escolar e já não impõe uma religião coercitivamente. Assim nascem os ‘aparelhos privados de hegemonia’ de Gramsci. Cria-se os novos aparelhos

hegemônicos, gerados pela luta dos assalariados: os sindicatos, os partidos, os jornais de opinião e outros, todos ‘privados’; assim como os antigos ‘aparelhos ideológicos de Estado’ que o capitalismo herdou: a Igreja, o sistema escolar, por exemplo, também tornam-se ‘privados’. Passam – novos e velhos aparelhos – a integrar a nova ‘sociedade civil’ de Gramsci. Surge, aí, a oportunidade da ideologia das classes subalternas alcançar a hegemonia em um ou vários ‘aparelhos hegemônicos privados’, até mesmo antes de os dominados tornarem-se classes dominantes. Althusser não concorda e nega explicitamente isto, passando a idéia de confronto direto com o Estado, uma vez que acha impossível enfraquecê-lo gradativamente ocupando espaços que estão localizados em seu interior.

Gramsci diz:

“Um grupo social pode e mesmo deve ser dirigente hegemônico já antes de conquistar o poder governamental”, que, aliás, onde o Estado se ‘ampliou’ é uma necessidade, já que essa é uma das condições principais para a própria conquista do poder”(Gramsci apud Coutinho, 1992:80-81).

Althusser propõe:

“Por princípio, coerentemente com sua razão de ser, o partido operário deve estar *fora do Estado* (...) Jamais deve se considerar como partido de governo” (Althusser apud Coutinho, 1992:81).

A estratégia gramsciana da guerra das posições, nas sociedades capitalistas complexas e recentes, lança a idéia de que a conquista do poder do Estado deva dar-se no interior do próprio Estado em seu sentido amplo, isto é, toda conquista deve ser precedida por uma extensa luta pela hegemonia e pelo consenso no interior e através da sociedade civil. Gramsci defende uma longa marcha através da sociedade civil, *é a transição como processo*, afastando a possibilidade de um colapso repentino da burguesia. Dessa maneira, Gramsci aprimora sua concepção de Estado como síntese de sociedade política e de sociedade civil, de Estado-coerção e de aparelhos privados de hegemonia.

Gramsci, ao elaborar sua teoria, rejeita as concepções convencionais, sempre em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa postura abrange, inclusive, à Educação. Se se acompanhar a trajetória de seu pensamento com relação à Educação, encontrar-se-á ‘na procura do princípio educativo’ – princípio este que orientará a organização da Educação em uma nova sociedade: Gramsci lança a base de uma Educação que considere, de forma crítica e visando sempre a sua transformação, as formas atuais de organização do trabalho. Percebe-se que a concepção de Educação de Gramsci vai além daquela propiciada pelo modo dominante de Educação: o escolar, para estender-se a todos os processos formadores de consciência e produção de subjetividade.

Após esta pequena revisão teórica, há a necessidade premente de se questionar se a SEE tem o seu fazer em concordância com a teoria funcionalista ou com a teoria conflitualista. E o seu dizer está de acordo com as teorias não-críticas ou com as teorias críticas?

Para Freire, Nogueira e Mazza:

“O lugar do pensamento é sempre uma atitude; e, no conjunto das atitudes, tomam corpo as nossas idéias. E estas, encorpadas, fazem o Mundo ‘caber’ dentro da pessoa humana. Com esse nosso proceder começamos a compreender a tal interpretação da realidade” (Freire, Nogueira e Mazza, 1987).

Para responder estes questionamentos, é importante, além de rever as teorias, analisar os resultados das entrevistas feitas com professores/as da rede estadual de ensino, em escolas distribuídas geograficamente nas principais regiões desse Estado: Lages, São Miguel do Oeste, Criciúma, Chapecó, Florianópolis, Concórdia, Joinville, Blumenau, Itajaí, Xanxerê, Pinhalzinho e Caçador.

O que me chamou a atenção nas entrevistas foi a preferência do professorado por questões práticas, pois percebe-se que a teoria causa um certo desconforto, tornando-os/as menos receptivos/as. Talvez por serem teorias ligadas às antigas teorias pedagógicas, um tanto conservadoras, sem nenhuma inovação e sem margem para expansão da criatividade. Muitos/as professores/as consideram a teoria como uma criação autônoma, sem nenhum vínculo com a prática, como se fosse um sistema independente.

Respostas de algumas entrevistas:

“Quero uma teoria que se adapte à realidade e não ter que adaptar a realidade a uma teoria elaborada em gabinete”.

“Quero uma SEE capaz de interpretar a realidade em que vivemos, oferecendo uma proposta, mas que ela seja a primeira a seguir”.

“Não queremos ser somente executores de uma proposta. Queremos participar da sua construção”.

“A nossa participação e dos órgãos que nos representam são fundamentais”.

“Queremos mudar a escola. E queremos fazer essa mudança”.

Essa atitude do movimento docente coincide com o pensamento de Pistrak:

“A maioria dos professores não tem consciência clara do fato de que a pedagogia marxista é e deve ser antes de tudo uma teoria de pedagogia social, ligados ao desenvolvimento dos fenômenos sociais atualmente dados e interpretados do ponto de vista marxista. (...) ‘... e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia’, assim falava Lenin.” (Pistrak, 2000:22).

Quando se toma conhecimento do conteúdo teórico-filosófico-metodológico da PC-SC, parece impossível conservar aquela antiga concepção de uma educação apolítica, que supõe um trabalho cultural fora da política. Filosofia esta pregada pela classe dominante e que ainda domina grande parte do magistério. Entretanto, a idéia de uma educação neutra é um engodo, um meio de enganar a sociedade que o sistema capitalista faz todo o empenho de manter.

O professorado precisa ter claro que não pode abstrair questões de política geral da Educação, e nem continuar admitindo as heranças pedagógicas, sem antes fazer uma análise criteriosa, não aceitando estas teorias herdadas como absolutamente verdadeiras e apenas procurando meios práticos para adequá-las. Não quero dizer que se deva aceitar qualquer inovação, pelo simples fato de ser inovação. É fundamental ser crítico em relação às teorias –

antigas ou novas –que se tenha contato; mesmo porque as antigas podem estar vestidas com uma aparente roupagem ‘nova’.

No entanto, pode-se verificar nas entrevistas que os/as professores/as já são conscientes de que não há teoria pedagógica transformadora sem prática pedagógica transformadora. Isto em todos os níveis, evidentemente, começando pelo próprio Governo/SEE, que deve abandonar para sempre a pedagogia da palavra (o discurso é adequado conforme lhe convém e, muitas vezes, ‘fica o dito pelo não dito’) ou a pedagogia da teoria, centrada no repasse de conteúdos, esperando do professorado a pedagogia da saliva e do giz. A PC-SC, para desempenhar totalmente sua função, tem que remeter a todos, inclusive e principalmente a SEE, à pedagogia da ação.

Com uma pedagogia social transformadora, a nossa prática deixará de ser vazia, sem finalidade social: atendendo as demandas do momento, caso a caso, sem resolver os problemas na base de concepções sociais bem determinadas. Para uma pedagogia social transformadora, é preciso desconfiar e enfrentar os valores antigos, aliás, passar todo o ensino por uma revisão, à luz da pedagogia social justificada pelo materialismo dialético. Sem esta justificativa, torna-se impossível perguntar, por exemplo, como deve ser ensinada esta ou aquela matéria. Visto que é prioritário demonstrar por que ela é necessária, antes de se cogitar os métodos de ensino específicos de qualquer disciplina. Pesquisar quais disciplinas são essenciais e quais devem ser ensinadas, procurar o método, que, com certeza, a conclusão apurada será diferente da que está posta pela escola tradicional.

Apenas a teoria não conservadora leva ao critério fundamental para optar, avaliar e justificar tudo o que se faz na escola, uma vez que o/a educador/a que não dispor deste instrumento, sentir-se-á perdido, sem saber o objetivo a ser alcançado. Sair da teoria tradicional, conservadora, é adotar um novo e valioso mecanismo capaz de assegurar a tão sonhada transformação da escola. Os/as professores/as que trabalham na linha da PC-SC sentem-se mais confortáveis e seguros na prática pedagógica, apesar de não haver uma fórmula miraculosa de como ministrar as aulas, sendo necessário uma busca constante de leitura e de troca de experiência, já que nem todos/as os/as professores/as conseguiram desvencilhar-se das velhas teorias. O intuito da teoria crítica não é absolutamente fornecer ao/à professor/a um conjunto de indicações práticas, porém, muni-lo de forma que ele/a mesmo/a seja capaz de criar um bom método, baseado numa sólida teoria, que será seu referencial teórico, encaminhando-o/a para o

desenvolvimento da criatividade pedagógica – sem esta aptidão é mais difícil se chegar a uma escola diferente. No coletivo, todos são criativos (ou mais ou menos), mesmo aqueles considerados só “artesãos”. Imprescindível o trabalho na coletividade, posto que o trabalho isolado não chegará a mesma solução que uma análise coletiva do trabalho de uma escola, cujo esforço resultará sempre em um trabalho criador, como já está provado em várias experiências educacionais. Para se assegurar esse final feliz, deve haver uma preparação sociológica do/a professor/a, que se sentirá, assim, mais preparado para elaborar esta teoria. Esta teoria ainda não existe pronta e acabada, partindo do princípio que é um processo dinâmico de construção coletiva, que levará à prática transformadora da educação, da escola e, conseqüentemente, da sociedade.

Por sua vez, a SEE terá que compreender que para transformar a escola, colocando-a a serviço da transformação social, não basta somente alterar os conteúdos nela ensinados. Junto com a teoria curricular, é urgente uma prática coerente com tal currículo. A PC-SC está aí. E diz claramente que a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime sócio-político determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho e inútil. Portanto, urge mudar o comportamento da SEE para uma postura mais democrática, mais acessível, mais justa; é preciso mudar, também, o jeito da escola, suas práticas, suas estruturas de organização, de administração e de funcionamento, fazendo-a coincidente com os objetivos de formação de cidadãos/ãs, capazes de participar ativamente do projeto de construção de uma sociedade diferente.

Arroyo aborda a questão do papel ‘dos que decidem’, afirmando categoricamente:

“Um papel insubstituível, o de elaborar estratégias de educação deixando para os profissionais da escola o papel de fazer a educação. Dar condições materiais e pedagógicas para que os professores mudem as práticas, os currículos, os processos de avaliação, a organização pedagógica dos tempos e espaços. Criar equipes capazes de repensar e melhorar essas condições. Desenvolver políticas concretas de expansão e melhoria da rede física, do material didático, das bibliotecas. Desenvolver políticas coerentes de carreira e de salários, garantindo a estabilidade dos professores. Criar espaços de trabalho e reservar tempo de estudo e pesquisa para os professores, de modo que lhes seja possível inventar novas práticas. Parar de prescrever a respeito do que fazer na aula, de que conteúdos e que métodos escolher, de como deve a escola formar, socializar e dar conta do pleno desenvolvimento dos educandos.

Deixar essas questões por conta dos professores” (Arroyo apud Moreira, 1999:140-141).

Justifica-se a ‘teimosia’ da SEE, em não querer mudar de postura, visto que a escola sempre foi uma arma ideológica nas mãos das classes dirigentes, que nunca demonstraram nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, subordinando a maioria a seus interesses. Por isso, a natureza de classe da escola sempre foi camuflada. E, a SEE mantendo esta prática conservadora e contrária à PC-SC, evita colaborar na destruição de sua própria dominação.

A teoria gramsciana mostra a grande responsabilidade social que se tem enquanto educadores/as: o de mostrar a todos/as exatamente a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classe, desenvolvendo uma educação para as massas, o que significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes oriundas da luta de classe, dando-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais das classes subalternas.

A SEE, braço forte do Governo, responsável pela educação escolar catarinense, tem bem definido de qual lado está e a serviço de quem está. Neste sentido, sua postura é coerente. Pois, apesar de tentar dissimular, de tentar maquiagem, a SEE se presta a ser conivente com as classes dominantes, prestando-lhes toda a ordem de serviços que lhe compete e que é de sua alçada.

Na história do conhecimento humano existiram sempre duas concepções sobre as leis do desenvolvimento do mundo: uma metafísica, outra dialética. Elas constituem duas concepções opostas sobre o mundo, que são: o desenvolvimento como diminuição e aumento, como repetição, e o desenvolvimento como unidade dos contrários. Como resultado de toda uma série de Estados, no decorrer de seu desenvolvimento econômico-social, terem entrado na fase de um capitalismo altamente desenvolvido, e de as forças produtivas, a luta de classes e a ciência terem atingido um nível de desenvolvimento sem precedentes na história, e ainda como resultado de o proletariado industrial se ter transformado na maior força motriz da história, nasceu a concepção materialista-dialética (marxista) de mundo. A partir de então, ao lado de um idealismo reacionário patente e sem nenhuma camuflagem, viu-se aparecer, no seio da burguesia, um evolucionismo vulgar, oposto à dialética materialista.

O evolucionismo vulgar considera todos os fenômenos do mundo como isolados e em estado de repouso, considera-os unilateralmente, e faz ver todos estes fenômenos, formas e categorias como absolutamente isolados uns dos outros e eternamente imutáveis. E se se reconhecem as mudanças, é apenas como aumento ou diminuição quantitativos, como simples deslocação, residindo as causas desse aumento, diminuição ou deslocação, não nos próprios fenômenos, mas fora deles, na ação de forças exteriores. A teoria do idealismo pensa que um fenômeno não pode fazer mais do que se reproduzir indefinidamente, sendo incapaz de transformar-se num fenômeno diferente. Tudo o que caracteriza a sociedade capitalista: a exploração, a concorrência, o individualismo, etc., encontrava-se igualmente em todas as sociedades e há de continuar a existir de modo eterno e imutável. As causas do desenvolvimento da sociedade são explicadas a partir de fatores externos a ela, tais como: meio geográfico, condições climáticas, etc. Negam a tese da dialética materialista, segundo a qual o desenvolvimento dos fenômenos é determinado pelas respectivas contradições internas, e daí a incapacidade de explicar a diversidade qualitativa dos fenômenos, bem como a transformação de uma qualidade em uma outra. Esse pensamento, o pensamento metafísico, encontrou expressão no materialismo mecanicista (séculos XVII e XVIII) e no evolucionismo vulgar (fins do século XIX e início do XX), que têm os seus defensores na classe dominante (senhores feudais e burgueses) (Tsé-tung, 1999:38-51).

A concepção materialista-dialética, contrariamente à concepção metafísica de mundo, entende que, no estudo de um fenômeno e seu desenvolvimento, deve-se partir do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos. A causa fundamental dos fenômenos não é externa, mas interna: ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos. Pois que no interior de todo fenômeno há contradições, posto que vem daí o seu movimento e o seu desenvolvimento. O contraditório no seio de cada fenômeno é a causa fundamental do respectivo desenvolvimento, enquanto que a ligação mútua e a ação recíproca entre os fenômenos não constituem mais do que causas secundárias. É evidente que as causas externas somente são capazes de provocar o movimento mecânico dos fenômenos, isto é, modificações de volume, de quantidade, não podendo explicar porque os fenômenos são de uma diversidade qualitativa infinita, o motivo por que passam de uma qualidade a uma outra. Mesmo o movimento mecânico, provocado por uma impulsão externa, dá-se pelas contradições internas do fenômeno. No mundo animal e vegetal, o simples crescimento, o desenvolvimento quantitativo são também provocados

fundamentalmente pelas contradições internas. Do mesmo modo, o desenvolvimento da sociedade é devido, sobretudo, a causas internas. Na sociedade, as mudanças devem-se principalmente ao desenvolvimento das contradições que existem no seu ventre, nas suas entranhas, ou seja, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho. É o desenvolver dessas contradições que faz a sociedade avançar e que determina a substituição da velha sociedade por uma nova sociedade. No entanto, a dialética materialista não exclui as causas externas, considerando que elas constituem a condição e a base das modificações, e que as causas externas operam através das causas internas²⁵. Os diversos povos agem constantemente uns sobre os outros; a ação e os efeitos dos diferentes países agindo uns sobre os outros nos domínios da política, da economia e da cultura são enormes (Tsé-tung, 1999; Cury, 1995; Lefebvre, 1995).

A concepção dialética de mundo, nos tempos antigos era algo de espontâneo, de primitivo, não constituindo, devido às condições sociais e históricas de então, um sistema teórico completo. Como não explicava o mundo totalmente, foi substituída pela metafísica. No final do século XVIII e início do XIX, Hegel contribuiu muito com a dialética, mesmo sendo sua dialética idealista. Só depois Marx e Engels, os grandes protagonistas do movimento proletário, generalizaram os resultados positivos obtidos pela humanidade ao longo da história do conhecimento humano. Após, retomaram com espírito crítico a dialética de Hegel e criaram a grande teoria do materialismo dialético e histórico, produzindo uma revolução sem precedentes na trajetória do conhecimento humano (Tsé-tung, 1999:37-45).

Ela já provocou imensas modificações no mundo, em países como China, Cuba, Alemanha, Rússia, entre outros. A concepção dialética de mundo ensina-nos, acima de tudo, a observar e a analisar o movimento das contradições nos diferentes fenômenos, assim como decidir, partindo desta análise, quais os métodos mais apropriados para resolver estas contradições. Eis porque a compreensão concreta da lei da contradição inerente aos fenômenos é de uma importância extrema para a classe trabalhadora. Por isso, a vontade da SEE é que a concepção materialista dialética de mundo fique apenas na teoria, ou seja, que a PC-SC não saia “do papel”, não se efetuando concretamente na prática da sala de aula. Seria “perigoso” demais

²⁵ Mao Tsé-tung exemplifica esta situação: “O ovo que recebe uma quantidade adequada de calor transforma-se em pinto, enquanto que o calor não pode transformar uma pedra em pinto, já que as respectivas bases são diferentes” (Tsé-tung, 1999:43).

para o projeto político que a SEE está alinhada e defende, os/as trabalhadores/as em Educação aprofundarem o seu conhecimento sobre a teoria dialética e rumarem para uma prática transformadora: transformando a escola e a Educação.

Pode-se deduzir, portanto, que a SEE tem sua vida gerada e gerenciada pelo e para o idealismo reacionário: politicamente pelo neoliberalismo, e na Educação pelas teorias conservadoras, não-críticas; porém procura manter contraditoriamente as aparências de uma postura crítica, com ares de democracia, através do seu discurso: a PC-SC. Dessa forma, fica fácil compreender a razão da PC-SC não estar efetivamente sendo trabalhada pela totalidade do professorado – apenas por poucos convictos abnegados, como se constatou pelas entrevistas feitas para esta pesquisa – visto que não há interesse da própria SEE em concretizá-la, pois estaria desconstruindo o seu próprio poder de dominação e de convivência com a perpetuação do poder de uma classe social determinada: a dos dominantes.

A SEE encontrou nesta fórmula ideológica: dizer uma coisa e fazer outra, a estratégia ideal de contribuição para manter tudo como está, isto é, que nada seja mudado na escola e permaneça a mesma “ordem” e a mesma “harmonia” estabelecidas de poder na Educação e na sociedade, concretizando a teoria dürkheimiana (que já comentei mais no início deste capítulo), na tentativa de afastar ainda mais a possibilidade de realização do sonho do professorado de transformação social. A escola que se quer, com esta atitude da SEE, parece distante, às vezes. Entretanto, o magistério já está habituado historicamente à luta e continuará, com certeza, a buscar sua utopia.

Algumas falas dos/as entrevistados/as:

“ A SEE dificulta o nosso trabalho impedindo-nos de ter autonomia e criatividade em nossas salas de aula”.

“A SEE cria barreiras burocráticas quando pretendemos fazer cursos e estudar, além do Governo que nos impede pelos baixos salários”.

“Não há coerência entre a PC-SC e o que a SEE faz conosco”.

“Não existe prioridade alguma para a educação escolar. Até os/as estagiários/as e bolsistas, que são nossos alunos/as, têm tido mais consideração do que nós, professores/as, inclusive salarial”.

Pode-se, então, com poucas palavras, concluir que a contradição, do ponto de vista dialético, existe em todos os processos dos fenômenos objetivos, assim como no pensamento subjetivo, e penetra todos esses processos do início ao fim; e nisso reside a universalidade e o caráter absoluto da contradição. Cada contradição e cada um de seus pólos tem as suas particularidades; e, em condições determinadas, há identidade dos contrários, que podem coexistir na mesma unidade e transformar-se um no outro. Nessas duas situações, reside a particularidade e o caráter relativo da contradição.

A luta dos contrários é ininterrupta. Porém, se a tensão entre os contrários exclui um ao outro, também não permite que um exista sem o outro.

Revisitarei Gramsci, para tentar concluir.

Gramsci afirma que a Educação tem uma função mediadora, que implica uma dialética entre o vivido e o conhecimento:

“A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é: a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico que tem em sua fase elementar e primitiva no senso de “distinção”, de “separação”, de independência apenas instintiva e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo unitária e coerente” (Gramsci, 1995:21).

Essa função é viável a partir das possibilidades do magistério – ao mesmo tempo oprimido e portador de novos valores – de enfrentar seus problemas como objeto de estudo e de reflexão, assim, ampliar-lhe a compreensão voltada para o futuro, mas sem deixar de resgatar os elementos válidos do passado.

“O fetichismo do saber absoluto esmaga o vivido, mas o vivido e o imediato tentam em vão emancipar-se do saber. Um

movimento de vai-e-vem entre estes dois extremos deve ceder o passo a uma atitude melhor elaborada” (Lefebvre, 1995: 87).

A expressão da prática é a ideologia. É uma prática que determina a prática de materialização da ideologia, não a ideologia a causadora da prática e nem ela que determina a sua materialização prática. Não há ação que não seja prática e toda a prática é determinada pela prática (Bernardo, 1991:39-51).

Entendo que na raiz do problema da contradição entre o dizer e o fazer da SEE está a tutela que o Estado exerce em relação à Educação. Marx já dizia:

“Isso de ‘educação popular a cargo do Estado’ é completamente inadmissível (...) Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do Governo e da Igreja (...) (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um ‘Estado Futuro’; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (Marx, 1977:241).

Portanto, o caminho para se superar esta questão consiste, pois, em rejeitar a tutela do Estado em se tratando de Educação. Segundo Gramsci, para se apoderar do Estado, enquanto aparelho governamental (sociedade política) é necessário obter hegemonia no âmbito da sociedade civil. E esta tarefa não pode ser encetada a partir do Estado (ou do Governo/SEE), mas das organizações representativas dos interesses das camadas populares. Isto significa que cabe à sociedade civil exercer o controle da Educação e, principalmente, daquela Educação ministrada pelo Estado. Saviani alerta para o perigo de não se cair em ambigüidades. A expressão “sociedade civil” pode indicar simplesmente os organismos privados que cimentam a dominação, ou seja, que legitimam pela hegemonia e pelo consenso, a coerção e a repressão.

Retirar a Educação da tutela do Estado implicará um duplo e concomitante movimento. Por um lado, é fundamental que os organismos representativos das classes populares exerçam severa e perene vigilância, além de um rígido controle sobre o destino das verbas públicas e sobre o ensino ministrado pelo Estado; por outro lado, cumpre às organizações das classes subalternas desenvolverem projetos educacionais inteiramente autônomos em relação ao

Estado. Para isto, urgente se faz valorizar a Educação, dando-lhe ênfase ao conceder-lhe um lugar de importância no interior dos sindicatos, dos partidos políticos, das associações de classe, etc. No entanto, isto deve ser muito bem pensado, deve acontecer de modo sistemático, de modo elaborado, teoricamente fundamentado; organicamente estruturado e não apenas de modo difuso relegado ao senso comum.

A estratégia para se alcançar êxito deve passar pelos seguintes pontos: primeiro que a defesa da escola pública não deve estar centrada na oposição entre o ensino público e o privado, porém na discussão entre o ensino de elite e a educação popular, empunhando bandeiras decidida e firmemente pela ampliação das oportunidades educacionais estendidas a toda a população e, também, pelo aprimoramento da qualidade social da Educação destinada às camadas populares. Isto levará a uma postura de oposição a um ensino quantitativamente elitista, por ser restrito a poucos, e qualitativamente também elitista, por oferecer conteúdos desvinculados dos interesses populares; e levará a uma postura de defesa a um ensino quantitativa e qualitativamente popular. Um argumento contra esse elitismo que se esconde atrás da “defesa da qualidade”, são as palavras de Gramsci:

“Não é possível destacar o viver do filosofar; (...) viver significa ocupar-se principalmente com a atividade prática econômica; filosofar, ocupar-se com atividades intelectuais de *otium litteratum*. Todavia, existem os que apenas “vivem”, obrigados a um trabalho servil e extenuante, sem os quais determinadas pessoas não poderiam ter a possibilidade de se exonerarem da atividade econômica para filosofar. Sustentar a “qualidade” contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições da vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros são pura qualidade. E como é agradável manter representantes laureados da qualidade, da beleza, do pensamento, etc.! Não existe senhora do “grande mundo” que não acredite cumprir esta função de conservar sobre a terra a qualidade e a beleza!” (Gramsci, 1995:50).

A segunda estratégia é lutar pela democratização do saber, combatendo vigorosamente todo e qualquer tipo de privilégio. De acordo com Gramsci, “somente assim o ensino será mais eficiente e determinará realmente o nascimento de uma nova cultura entre as

grandes massas populares, isto é, desaparecerá a separação entre cultura moderna e cultura popular ou folclore” (Gramsci apud Saviani).

A terceira estratégia é exigir que o Estado assuma plenamente os encargos que garantam as melhores condições possíveis de funcionamento da rede pública escolar, em todos os níveis do ensino. Isto também está em harmonia com a teoria marxista:

“Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo!” (Marx, 1977:241).

Para a efetivação disto, é necessário e urgente um pressuposto básico: a organização social. E é na caminhada que ela se dará. A tarefa que se nos impõe hoje, é de sensibilizar todos os setores que tenham identificação com a questão educacional. Em consequência, se o encaminhamento correto da luta em defesa da escola pública e gratuita supõe a organização das camadas populares, de outro ângulo, a própria luta assim encaminhada contribuirá, com certeza, para a organização e o fortalecimento das classes populares. A estruturação das táticas implicará, sem dúvida, no envolvimento de associações estudantis, associações de moradores/as, associações de pais/mães, partidos políticos, sindicatos, entidades não governamentais, etc. Como se vê, as tarefas dos fóruns nacional, estaduais e municipais em defesa da escola pública são imensas, cabendo-lhes a mobilização das entidades participantes, a organização, o detalhamento, o desencadeamento e a implementação dessas táticas de luta. Assim, parece possível o ensino público perder a característica estatal, para recuperar a adjetivação de popular.

O princípio universal do direito de acesso e de permanência à escola, no neoliberalismo, não chega a concretizar-se, é abstrato. Por isso, a SEE ao mesmo tempo em que prega a igualdade de oportunidade, nega – dificultando ou impedindo – esta mesma oportunidade a todos, uma vez que considera a aptidão de forma individualizada e não como algo que pode e deve ser construído socialmente.

A concepção de igualdade defendida pelo materialismo dialético, com sua visão histórica da construção do homem, é muito diversa da concepção conservadora das teorias não-críticas, incorporada pela política educacional praticada pela SEE.

O materialismo dialético critica a idéia da predestinação das capacidades individuais e defende a igualdade de acesso e permanência à escola a todos indistintamente, ainda, a possibilidade de todos atingirem patamares elevados e homogêneos de rendimentos escolares, resolvendo outro problema atual: o da repetência, além do da evasão escolar.

Gramsci propõe a escola unitária, um tipo único de escola preparatória básica, capaz de fornecer uma sólida formação cultural visando ao desenvolvimento *omnilateral* do homem, ou seja, plenamente desenvolvido em todas as dimensões humanas. Como já descrevi há alguns parágrafos, neste mesmo capítulo, o princípio educativo da escola unitária é o trabalho como atividade teórico-prática que assegura a participação ativa do educando na construção do saber. A compreensão do trabalho vai além de ser um meio de garantir a sobrevivência apenas; é o meio pelo qual o homem participa ativamente da vida da natureza para conhecê-la e após transformá-la, numa perspectiva cada vez mais social.

Isto implica uma série de demandas. Uma delas, é superar a oposição existente entre cultura geral e instrução profissional, e entre trabalho físico e trabalho mental. Outra, é superar um sistema de ensino baseado *numa escola que se diz unificada, mas que é diferenciadora*, pelo seu caráter de legitimação da desigualdade social.

A expansão da escola unitária, com qualidade realmente, significa a socialização do conhecimento, fenômeno que é contraditório com os interesses dominantes. Nesse sentido, a escola unitária não interessa ao Governo/SEE.

Para se alcançar essa escola, ou outra de construção coletiva com diferente denominação (afinal, temos várias experiências brasileiras exitosas já na sua caminhada, por exemplo: a escola cidadã, a escola plural, entre outras) o/a educador/a precisa se educar na concepção de mundo da classe trabalhadora, e ouvir o/a educando/a na profundidade de sua inserção de classe, ajudando-o/a na construção delicada da consciência crítica, cujos elementos formadores estão presentes ali pela sua própria formação contraditória. É preciso, portanto, sistematizar, elaborar e articular esses elementos para constituírem uma consciência superior.

Para que nós, professores/as, consigamos trabalhar com a concepção do materialismo dialético, precisamos entender que somos construídos historicamente, produzidos pela história, pela cultura, pelos interesses e no âmbito dos antagonismos de classes. Mais uma vez Gramsci dá uma lição:

“O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer inicialmente este inventário” (Gramsci, 1995:12).

E Gramsci descreve mais adiante que:

“A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico (...) (Gramsci, 1995:20-21).

Resumindo, buscar conhecer-se nas determinações históricas que nos produziram, e então, saber-se-á que tipo de pensamento se organiza, se institui e se constrói na consciência dos/as alunos/as. Esse é o primeiro passo para se conhecer a escola que se tem, para se chegar a escola que se quer. E aí não há lugar para a ‘neutralidade’. Se se acredita que se é um ser neutro, ainda há tempo para mudar, e ser diferente daquilo que nos impuseram.

O desafio do professorado é contribuir na consolidação de uma nova cultura, cujas referências encontrem-se enraizadas fortemente na concepção de mundo própria da classe trabalhadora e de seu projeto histórico-social.

Vale a pena lembrar Sartre: “O importante não é o que fazem do homem, mas o que ele faz do que fizeram dele”.

IV – Finalizando

**“Uma escola ruim é orgânica e historicamente necessária a esse quadro de
não universalização da cidadania.”**

Marli Auras

O professor Lauro Carlos Wittmann produziu um texto, cujo título já passa a mensagem: “A construção de prisões escolares, com suas celas de aula e suas grades curriculares – Denúncia da negação da educação para o povo – Neoliberalismo e o povo: a negação do saber como base (a) fundante da negação da terra, do teto, da água, da educação, da liberdade e da cidadania”.

Nessa parábola, Wittmann pondera que as prisões escolares e suas grades curriculares são “formas poderosas de trancafiar a criatividade das pessoas e modelá-las de acordo com as exigências da tácita aceitação de sua condição de apequenados, porque economicamente explorados, politicamente dominados e ideologicamente oprimidos”, pois, ainda há o “silêncio submisso”.

Percebe-se nitidamente aí o perfil das escolas, atualmente, a força entranhada no currículo e o efeito que pode produzir nas crianças, adolescentes e jovens, uma educação autoritária. Os problemas da Educação se avolumam, sem solução. O fracasso escolar – altos índices de evasão e repetência –, o caráter conservador de seus conteúdos, a alienação e o despreparo do/a professor/a, a crueldade do analfabetismo, da seletividade, da exclusão pelo racismo e sexismo, do autoritarismo e da violência na escola, o desinteresse dos/as alunos/as e Burnout - a síndrome da desistência do/a educador/a, a carreira do magistério, as agências formadoras, a precariedade das condições materiais das escolas, o trabalho infantil, entre tantos outros problemas presentes e centrais nas preocupações e nas práticas educacionais.

No entanto, a LDB e os PCN estão presentes, e até provocaram polêmicas. Ao invés de definirem bases e diretrizes para a educação brasileira, suscitaram um caloroso debate, de caráter político, devido a natureza política da Educação. Durou pouco e o professorado adotou uma postura de indiferença frente a eles. Creio que a mesma atitude foi adotada pelo professorado em relação à PC-SC.

As razões são várias. Pode-se destacar as principais. Um caminho percorrido na penumbra, por poucos, não permitindo que os/as educadores/as se sentissem comprometidos e nem se identificassem com a PC-SC, levou ao comprometimento a sua implementação. Na busca de pareceres de um grupo seletivo de ‘especialistas’, não se fomentou a discussão ampla e organizada de categorias profissionais e setores da sociedade civil, como: professores/as,

pesquisadores, cientistas, estudantes, associações, sindicatos, ONG e todos/as que têm interesse nessa questão; ficando, mais uma vez, dessa forma, vários segmentos aliados do processo.

A prática pedagógica, porém, não se transforma apenas porque tem uma proposta bem escrita. A transformação exige mais, exige condições concretas de trabalho e salário, operações objetivas de participação ampla e aberta para proposições, estudos, confronto de idéias e tomada de decisões coletivas, claras, responsáveis e comprometidas com a classe trabalhadora.

Assim, desenhar-se-ia uma proposta de legitimidade imprescindível, numa situação concreta de exercício da cidadania, sem perder mais uma rica oportunidade de se pensar educação, de jeito coletivo e organizado, onde as crianças, os/as jovens e os/as adultos/as, os/as trabalhadores/as em educação e a população em geral pudessem discutir a educação e a escola que temos hoje e o que falta para a sua transformação na educação e na escola que queremos, uma vez que podem ser mudadas, pois que são construções históricas, políticas e culturais.

Pensar-se-ia, inclusive, sobre currículo. Nem todos têm o mesmo entendimento de currículo e da PC-SC. É necessário clarear essa questão. No capítulo Situando, em A gênese e alguns conceitos de currículo, eu discorro sobre a opinião de alguns autores a respeito, dos muitos que há na literatura curricular. Entretanto, no final dessa pesquisa, a concepção de currículo que eu mais me identifiquei foi a aprovada no XXVI Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação (1997), da CNTE, pelos/as delegados/as trabalhadores/as em Educação presentes, de todo o país: “O currículo, cerne da educação escolar, é um fenômeno histórico. Resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressa a organização dos saberes vinculados a construção de sujeitos sociais” (CNTE - Caderno de Resoluções, 1997:35).

Partindo dessa perspectiva, currículo se constrói no andar, é um caminho e não um lugar. É o pensar construído coletivamente da ação que se deseja, e diferenciadamente, pois cada unidade escolar possui sua realidade.

“Essa concepção de currículo deve veicular toda uma concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os indivíduos pertencem, portanto referida sempre a uma proposta política pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social. Currículo é uma prática, é expressão da função socializadora e cultural de uma instituição no conjunto de atividades

mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada, onde os envolvidos no processo são vistos não apenas como sujeitos cognitivos, mas, também, como sujeitos sociais ” (CNTE, 1997).

É importante reconhecer que currículo e controle se interconectam e que o currículo está necessária e intimamente ligado em processos de regulação e governo da conduta humana (Silva e Gentilli, 1996).

Partindo-se do princípio de que um currículo ganha vida quando é experienciado pelos/as alunos/as na sala de aula, e uma vez que não se pode considerar que a PC-SC foi implementada nas escolas da rede estadual pela totalidade do professorado, a PC-SC é uma proposta curricular escrita, da SEE, apenas.

A região que mais deu atenção à PC-SC foi a de Lages, pela intencionalidade de implantação do Plano Regional de Educação, em seguida está a região de Chapecó, que também apresentou um trabalho coletivo. Mesmo assim, são poucos os/as professores/as que continuam efetivamente a trabalhar na linha teórico-filosófica da PC-SC, considerando o universo do magistério estadual. Muitos/as seguem as “orientações práticas” da SEE, como o livro didático adotado tão “democraticamente” pelas escolas; outros/as preferem seguir as famosas “apostilas”. Aliás, os/as mais comprometidos/as com o materialismo dialético são aqueles/as que participam do movimento docente e estão mais atentos e mais participativos às atividades do SINTE e da CNTE/CUT, e que assumem um posicionamento político crítico, em relação à teoria tradicional.

É natural que haja obstáculos. A prática educativa, como toda prática, não está imune aos limites. Limites a que me refiro podem ser de ordem ideológica, epistemológica, política, econômica, cultural, etc. Lembrando Paulo Freire que dizia crer que “a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: ***não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa***” (Freire, 1997:96).

Um dos grandes limites que se encontra para a aplicação da PC-SC é a contradição entre o fazer e o dizer da SEE. Esta atitude só demonstra o quanto a SEE acredita que a Educação é capaz de formar homens/mulheres diferentes daquele perfil que ela, a SEE, se propõe: uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, mas voltada para o capital, visando a produtividade, o lucro e o consumo. Por isso, a SEE age com repressão a determinados

programas e projetos, incentivando e aplicando apenas os de seu interesse. A SEE sabe também do que os/as educadores/as são capazes. E, numa tentativa de anulação desse poder de construção de ações e seres transformadores, a SEE procura atingir na arrogância e prepotência do seu autoritarismo, na miopia de seu cientificismo e na insensibilidade de seu sectarismo, a auto-estima do professorado: formando mal, pagando pouco, impedindo sua atualização e especialização quando não atualiza o Plano de Carreira Cargos e Salários, não aplicando a verba do FUNDEF devidamente; enfim, não atendendo as justas reivindicações do movimento docente e não orientando suas ações no sentido da valorização profissional da categoria do magistério e de defesa da escola pública e gratuita em todos os níveis.

Outra atitude da SEE é privilegiar as vozes dos dominantes, fortalecendo a presença das culturas hegemônicas, ao excluir das salas de aula as vozes dos grupos sociais minoritários, marginalizados e oprimidos, silenciando-os, estereotipando-os ou deformando-os para ver anulada a possibilidade de reação. Com isso, preserva as divisões sociais mantidas e produzidas no currículo, através de exclusões e inclusões que terão alvo certo: a classe trabalhadora, como grande prejudicada e a classe dominante, como grande beneficiada, com seu visível atrelamento aos interesses da economia, do livre mercado. O debate sobre quem ganha e quem perde, e de que lado a escola deve ficar é uma perspectiva totalmente ausente na agenda da SEE.

A burocracia da SEE, que impede o professorado de se aperfeiçoar, ou de, no mínimo, para ser coerente, de estudar e se aprofundar na teoria da PC-SC, para ter condições de implementá-la com seu alunado na prática docente, é um outro empecilho quando separa propositadamente concepção e execução da prática pedagógica. Aliás, tal comportamento a própria SEE dá como exemplo, uma vez que ela mesma tem uma prática muito distante da sua teoria, a PC-SC. Esse despreparo teórico leva o professorado a uma insegurança e/ou indiferença, gerando uma conduta docente de obediência mecânica, que marcará negativamente, com previsíveis conseqüências, a construção de uma consciência crítica e criativa nos/as estudantes. É temeroso, inclusive, que esse sentimento de impotência e de desânimo conduza a uma atitude docente de limitação a um acatamento das determinações da SEE, sem aproveitamento da pouca flexibilidade que ainda se encontra nas propostas educacionais; levando a uma alienada execução de planos elaborados por outros, acentuando a perda de habilidade, autonomia e orgulho dos/as trabalhadores/as em Educação.

À situação preocupante do magistério, associe-se, ainda, ao trabalho pedagógico uma crescente escassez de tempo, reduzindo o tempo livre para o lazer, para o descanso e para o aperfeiçoamento. O trabalho de qualidade é substituído pelo trabalho de cumprimento de tarefa, criando certa dependência “dos especialistas” da SEE, que “entendem tudo” e menosprezam as experiências pessoais adquiridas ao longo do tempo.

A nova moda agora é de julgar a competência do professorado e das instituições educacionais pelos exames oficiais feitos pelo MEC, através dos resultados obtidos pelos seus/suas alunos/as. A preocupação é de que os/as professores/as centralizem seus esforços, então, até como mecanismo de autodefesa, inconsciente ou não, num currículo organizado a partir do que é exigido nesses testes, deixando em segundo plano os verdadeiros objetivos curriculares de atender aos interesses daquele alunado em especial.

A SEE mantém o conservadorismo pela organização e pela seleção dos conteúdos curriculares, pela organização disciplinar dos conhecimentos escolares, e pelas disciplinas que entram e saem dos currículos, à medida que interessam ou não à política educacional governamental do momento.

Tentando fazer minhas considerações finais, sem, no entanto, ter a pretensão de encerrar essa discussão, mas de continuá-la e de que outros/as continuem, não creio que qualquer tentativa de se implantar uma proposta curricular venha a obter êxito sem a participação e o comprometimento (a ponto de se perceber nela) do movimento docente. Moreira bem afirma que para garantir essa questão

“(...) nossas autoridades precisam empenhar-se de fato em: discutir e buscar resolver a questão salarial; enfatizar a competência docente e avaliar experiências em curso; oferecer condições de estudo e de atualização (o que requer: bibliotecas atualizadas nas escolas e utilização de modernos recursos tecnológicos); melhorar as instalações escolares e, finalmente, revitaliza os cursos de formação de docentes” (Moreira apud Silva e Gentili, 1996:145).

Não se pode esquecer da urgência de uma revisão na hierarquia e nos princípios de desenvolvimento da gestão escolar. Que as autoridades desenvolvam projetos capazes de dar conta de estudos, debates e experiências sobre gestão democrática nas escolas da rede estadual. Que sejam contemplados também programas permanentes de avaliação, no sentido de que darão suporte para as discussões, apoiando novas iniciativas e subsidiando redirecionamentos. Mesmo com a participação de outros atores sociais e educacionais, essas avaliações contínuas devem ser desenvolvidas pelos/as que atuam na sala de aula, principalmente.

O desafio pedagógico que está posto é de construção de uma proposta curricular da ótica do movimento docente e objetivando priorizar a classe trabalhadora. Para isso, necessário se faz combater o clientelismo, o assistencialismo e o desperdício de verbas mal aplicadas. O professorado não pode desistir jamais da luta por uma Educação de qualidade social, buscando sempre desocultar os interesses envolvidos, forçando os diálogos com a SEE, estimulando a discussão *e construindo formas alternativas de superação da proposta oficial do Governo do Estado: a PC-SC, que camufla a proposta neoliberal, em prática nas escolas pelo conservadorismo, pelo autoritarismo, pela “competência”, etc.*

Uma das minhas entrevistadas faz um alerta importante:

“Outro elemento que deve ser considerado são os PCN, que estão chegando mais rapidamente à sala de aula que a PC-SC. Atribuo este fato à política do livro didático para o ensino fundamental, que está se adequando aos PCN, e à infinidade de pesquisa na área da educação, segundo a matriz teórica dos PCN. Essas pesquisas são no mundo todo”
(Elin Ceryno, entrevista julho de 2001)

Freire, sabiamente, já afirmava:

“Cabe a educadoras e a educadores progressistas, armados de clareza e decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e

estratégias não se deixarem intimidar. Cabe a eles e a elas *transar* seu medo e criar com ele a coragem com a qual confrontem o abuso do poder dos dominantes. Cabe a eles e a elas, finalmente, realizar o possível de hoje para que concretizem, amanhã, o impossível de hoje. Cabe a elas e a eles, finalmente, fundados nestes saberes, fazer educação popular, no corpo de uma rede sob o comando autoritário antagônico” (Freire, 1997:100).

Vem a calhar o recado da CNTE: “aglutinar, resistir e avançar”. Pois:

“A escola pública se salvará enquanto houver governos que se sintam pressionados pela opinião pública. Essa opinião será favorável se perceberem que seus filhos recebem um ensino de qualidade, que vão com prazer às suas escolas, que existe uma boa atmosfera, que se informa do que ocorre ali dentro, que se fazem projetos conjuntos com os pais, que se estabelecem adequadas e suficientes relações humanas com os alunos e com os pais, que o moral de trabalho de seus professores é alto, que esses professores se aperfeiçoam, que se atacam com decisão aos problemas, que há ali um projeto que é visível porque todos foram chamados a participar” (Sacristán, 1998).

Siglas utilizadas

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais.

ACT – Admitido em Caráter Temporário (professor/a).

AFIPESC – Associação dos Funcionários do IPESC.

AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado.

ALISC – Associação dos Professores Licenciados de Santa Catarina.

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CEE – Conselho Estadual de Educação

CODEN – Coordenadoria do Ensino (Governo Pedro Ivo Campos).

CRE – Coordenadoria Regional de Educação, após 1990.

CUT – Central Única dos Trabalhadores.

DEMEC – Delegacia do Ministério da Educação e do Desporto.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos, Sociais e Econômicos.

DOSC – Diário Oficial de Santa Catarina.

FESC – Fundação Educacional de Santa Catarina.

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental

GGE – Grupo Gestor Estadual.

GGR – Grupo Gestor Regional.

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IES – Instituição de Ensino Superior.

IPESC – Instituto de Previdência do Estado de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e do Desporto.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PC-SC – Proposta Curricular de Santa Catarina.

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PFL – Partido da Frente Liberal.

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPB – Partido Progressista Brasileiro.

PRE – Plano Regional de Educação.

PT – Partido dos Trabalhadores.

SEE – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

SINDALESC – Sindicato dos Servidores da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina.

SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina.

SINTESPE – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Estadual de Santa Catarina.

SUBEN – Subunidade de Ensino (Governo Pedro Ivo Campos).

UCRE – Unidade de Coordenação Regional de Educação, até 1990.

UDESC – Universidade Desenvolvimento de Santa Catarina.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação.

Anexos

Anexo I

Entrevistados e Entrevistadas:

1. – Mário César Brinhosa

Professor da rede estadual e professor universitário da Universidade do Contestado. Foi Coordenador da PC-SC (versão 1991). Participou também da PC-SC (versão 1998), contribuindo no grupo de trabalho de História. É Membro do Conselho Estadual de Educação.

2 – Cleusa Couto de Oliveira

Professora da rede estadual e professora universitária da UNIPLAC. De 1988 a 1994 foi integrante da equipe pedagógica da SUBEN-7ª UCRE e Assessora Pedagógica da Coordenação Pedagógica da UNIPLAC. A partir de 1995, foi Diretora de Ensino da 7º CRE, Chefe do Departamento de Educação da UNIPLAC e Diretora da equipe pedagógica do Plano Regional de Educação da Região de Lages.

3 – Ideli Salvatti

Professora da rede estadual. Foi presidenta eleita da ALISC. Por duas gestões alternadas, foi presidenta eleita do SINTE. Foi Diretora da Central 'Única dos Trabalhadores. Eleita e reeleita Deputada Estadual pelo Partido dos Trabalhadores.

4 – Rita de Cássia Gonçalves

Professora da rede estadual e professora universitária da UFSC. Presidenta eleita do SINTE. Integrante da equipe pedagógica da Escola Sul, da CUT.

5 – Célia Zulmira Kleine

Professora da rede estadual de Lages e de Florianópolis. Foi eleita vice-presidenta e, após, presidenta do SINTE. Foi Diretora da Central 'Única dos Trabalhadores.

6 – Elin Ceryno

Professora da rede estadual no C.E. Aníbal Nunes Pires, em Florianópolis. Foi Diretora de Assuntos Educacionais e Culturais do SINTE-SC.

7 – Francisco Carlos Silva

Professor da rede estadual no C.E. Aníbal Nunes Pires, em Florianópolis. Foi Secretário Geral e Diretor do SINTE-SC.

8 – Dirlene Inocente Dario Volpato

Professora da rede estadual no C.E. Sebastião Toledo dos Santos, em Criciúma.

9 – Anna Júlia Rodrigues

Professora da rede estadual no C.E. Lara Ribas, em Chapecó.

10 – Ana Maria Ribas Alves

Professora da rede estadual na E.B. São Miguel, em São Miguel do Oeste.

11 – Guilhermina Stuker

Professora da rede estadual no C.E. Prof. Paulo Schieffler, de Caçador e, após, C.E. Profª Francisca Alves Gevaerd, em Balneário Camboriú, região de Itajaí.

12 – Paulo Roberto Gonçalves

Professor da rede estadual no C.E. Dante Mosconi, em Caçador.

13 – Walcília Lincks

Professora da rede estadual na E. B. Prof. Olavo Secco Rigon, em Concórdia.

14 – Ourora Rosalina Bolzan

Professora da rede estadual na E.B. João Roberto Moreira, em São Domingos, região de Xanxerê.

15 – Mauri Matos de Freitas

Professor da rede estadual na E.B. Prof. Germano Timm, em Joinville.

16 – Olinto Cristiano

Professor da rede estadual na E. B. José Marcolino Eckert, em Pinhalzinho, região de Chapecó.

17 – Derciley Terezinha Camargo

Professora da rede estadual no C.E. Pedro II, em Blumenau.

18 – Silvana Marcon

Professora da rede estadual na E.B. Governador Celso Ramos, em Joaçaba.

Anexo II

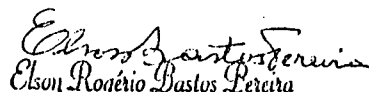


**ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
7ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO E CONTROLE
LAGES - SC**

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a documentação referente às AÇÕES desenvolvidas pela Subunidade de Ensino-SUBEN, órgão que coordenava o ensino a nível de Coordenadoria Regional de Educação, na gestão 1987 a 1991, não mais se encontram em arquivo, pois conforme legislação vigente, este tipo de documentação, após 05 (cinco) anos é incinerado.

Lages, 08 de agosto de 2000.


Elson Rogério Bastos Pereira
Diretor Reg. de Adm. e Controle
7ª CRE - Port. P/221/99/SED

Referencial bibliográfico

- ADORNO, Theodoro W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- ARROYO, Miguel. **Currículo Nacional**. Cadernos de Educação. Brasília: CNTE, jan. 1997.
- ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. et al. **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ARRUDA JR., Edmundo de Lima de & BORGES FILHO, Nilson et. al. **Gramsci: Estado, Direito e sociedade – Ensaio sobre a atualidade da filosofia da práxis**. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 1995.
- AUED, Bernardete Wrublewski (org.). **Educação para o (des) emprego: ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BARBOSA Filho, José Iran. Magistério e neoliberalismo. Informativo: **Intervalo**. Sergipe: SINTESE, 1995 – Suplemento Pedagógico.
- BERNARDO, João. **Dialética da prática e da ideologia**. São Paulo: Cortez; Porto, Portugal: Afrontamento, 1991.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Maria Vorraber. et al. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.
- BORGES, Ana Maria; PACHECO, Rita de Cássia. **Reflexões a quatro mãos a cerca de um projeto político-pedagógico coletivo e de resistência**. Florianópolis. Texto divulgado pelo SINTE – SC, 1997.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 15. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- CHAMBRE, Henri. **De Marx a MAO Tsé-Tung**. São Paulo: Duas Cidades, 1963.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CNTE. **Reflexões sobre a Declaração Mundial de Educação para Todos**. Brasília: CNTE, 1999.

CNTE. **Cadernos de Resoluções – XXVI Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação: Construindo um Plano Nacional de Educação Democrático e Emancipador**. Brasília: CNTE, 1997.

CNTE. **Caderno de Educação: Currículo Nacional**. Brasília: CNTE. Nº 5, jan.1997.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: CNTE: Universidade de Brasília – Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONNELL, R.W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COSTA, Maria Vorraber. et al. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

COSTA, Sérgio. Movimentos Sociais, democratização e a construção de esferas públicas locais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo. v.12, nº 25, outubro de 1997.

COUTINHO, Carlos Néilson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DIÁRIO OFICIAL DE SANTA CATARINA. Florianópolis: IOESC, 29 dez 1995.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FIGUEREDO, Sandra Araújo. **Administração de políticas públicas na área de capacitação docente na rede pública estadual catarinense no período 1991-1994**. Florianópolis, SC, 1994. Monografia Pós-Graduação em Administração Escolar. Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: nº 21: 187-198, jan/jun, 1996.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean Claude. **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes,

- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. **Fazer escola conhecendo a vida**. 4ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1987.
- FREITAS, Luís Carlos. **Neotecnicismo e formação do educador**. 1º Encontro Nacional dos Professores do Ensino Superior das Escolas Particulares. São Paulo: CONTEE, 1993.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.
- GIDDENS, Anthony. **As idéias de Durkheim**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- GONÇALVES, Paulo Roberto. Dissertação de Mestrado (versão preliminar), Campinas, 2000. Educação. UNICAMP.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978; e 10. ed. 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI: 100 anos. **Revista Plural**. Florianópolis, jan/jun. 1992. n. 2.
- GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 11ª. ed. Porto Alegre, RS :L&PM, 1986.
- IANNI, Octavio. **Marx**. 8ª. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal - lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **A fala dos homens: estudo de uma matriz cultural de um Estado de mal-estar**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 4. ed. São Paulo: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.
- MARX, Karl. **O Capital**. v. I. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, Karl. **Textos**, n. 1. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

- MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994 - versão acrescida.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. et al. **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- MUNARIM, Antonio. Tese de Doutorado (versão preliminar), São Paulo, 1999. Educação.USP.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PETITAT, André. **Produção da escola – Produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação da UFRGS. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. **Escola S.A.** CNTE, 1996.
- RODRIGUES, José Albertino. **Durkheim**. Coord. Prof. Florestan Fernandes. São Paulo: Ática
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SADER, Emir. et al. **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: IOESC. Versões de 1991, 1997. Versão 1998, v. I, II, III.
- SANTOS, João Vianney Valle. **O novo marketing sindical**. Dissertação. Mestrado em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SINTE. **Agenda 1998**. Florianópolis: SINTE, 1998.

SINTE. **Caderno de Educação**. Florianópolis: SINTE, nº 1, ago. 1993.

SINTE. Coluna do SINTE. **A Notícia**. Joinville, fev. de 1999 a dez. de 2000.

SINTE. Coluna do SINTE. **Diário Catarinense**. Florianópolis, abr. de 1992 a nov de 1998.

SINTE. **SOS Professor em extinção**. Florianópolis: SINTE, 1993.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

TSÉ-TUNG, Mao. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.